

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**

CACIANO SILVA LIMA

**MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA DE MATO GROSSO DO SUL (MARCO):
UMA ANÁLISE SEMIÓTICA, POR MEIO DE UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL,
DE TEMPORADAS DE EXPOSIÇÕES**

Campo Grande-MS

2023

CACIANO SILVA LIMA

**MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA DE MATO GROSSO DO SUL (MARCO):
UMA ANÁLISE SEMIÓTICA, POR MEIO DE UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL,
DE TEMPORADAS DE EXPOSIÇÕES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
Área de concentração: Práticas e objetos semióticos
Orientadora: Profa. Dra. Maria Luceli Faria Batistote

Campo Grande-MS

2023

**MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA DE MATO GROSSO DO SUL (MARCO):
UMA ANÁLISE SEMIÓTICA, POR MEIO DE UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL,
DE TEMPORADAS DE EXPOSIÇÕES**

CACIANO SILVA LIMA

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Maria Luceli Faria Batistote – Presidente da Banca

Prof. Dr. Geraldo Vicente Martins – Membro Interno

Profa. Dra. Silvana Aparecida S. Zanchet – Membro Interno

Profa. Dra. Nilva Heimbach – Membro Externo

Profa. Dra. Rita de Cássia Aparecida Pacheco Limberti – Membro Externo

Profa. Dra. Luciana Maria Crestani – Membro Externo Suplente

Profa. Dra. Eluiza Bortolotto Ghizzi – Membro Interno Suplente

Campo Grande-MS

2023

A Deus, porque d'Ele e para Ele são todas as coisas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às boas energias que circularam por todos nós, o que me ajudou a manter no percurso correto durante essa construção textual.

Feliz por ter me tornado pai durante este Doutorado... Meus filhos me deram forças e minha mãe foi uma peça crucial, assim como os bons amigos que se mantiveram ao meu lado.

Aos artistas e, em destaque, a Alessandra Cunha, que utiliza o nome artístico Ropre.

À grande Arte Educadora Lúcia Mont'Serrat que até hoje me inspira em suas várias atuações na docência e na área museológica.

Deixo um agradecimento especial a minha encantadora orientadora, Professora Doutora Maria Luceli Faria Batistote, pelo incentivo e pela dedicação do seu estimado tempo ao meu projeto de pesquisa. Essa sim, foi uma guerreira por me aguentar em meio a tantos acontecimentos em minha vida.

Também quero agradecer à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens pelo trabalho que desenvolvem.

RESUMO

Os museus são espaços de construção de histórias e memórias, não apenas de lembranças e narrativas contadas pragmaticamente, mas evidenciando um lugar de cultura, de prática de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, o presente estudo teve como objetivo analisar o processo semiótico que ocorre nos percursos educativos no contexto do Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul (MARCO). Desse modo, tendo como base epistemológica a semiótica greimasiana (1975), sob um viés da perspectiva decolonial de Mignolo (2017), buscou-se refletir sobre o processo educativo mediado pelos arte educadores visitantes do espaço museológico, sob um recorte das Temporadas de Exposição do Museu expostas no ano de 2017. A metodologia aplicada foi uma pesquisa qualitativa, considerando a literatura, visões, vivências e expectativas em meio aos contextos sociais em que estão inseridos. Nesse sentido, abordam-se as quatro temporadas e, especificamente, a obra *Pedofilia*, da artista visual Ropre, presente na exposição *Cadafalso*, da Terceira Temporada de Exposições, que foi objeto de censura. Buscou-se compreender na linguagem artística da obra o retrato de questões contemporâneas contra essas violências, a identidade visual da exposição da artista e da construção das suas obras, carregadas de discursos, necessários para desconstruções dentro da sociedade. Por fim, são feitas considerações a respeito do papel da arte educação na mediação da transformar a sociedade e melhorar as relações inter e transpessoais, promovendo o fortalecimento das identidades, que difunde e preserva as marcas deixadas pelo tempo.

Palavras-chave: MARCO. Semiótica. Decolonialidade. Arte Educação.

ABSTRACT

Museums are spaces for building stories and memories, not just memories and narratives told pragmatically, but showing a place of culture, teaching and learning practice. In this sense, the present study aimed to analyze the semiotic process that occurs in educational paths in the context of the Museum of Contemporary Art of Mato Grosso do Sul (MARCO). Thus, having as an epistemological basis the Greimasian semiotics (1975), under a bias of Mignolo's decolonial perspective (2017), it sought to reflect the educational process mediated by Art Educators visitors of the museum space, under a cutout of the Museum Exhibition Seasons, exhibited in 2017. The methodology applied was a qualitative research, as it considered the literature, visions, experiences and expectations in the midst of the social contexts in which they are inserted. In this sense, the four seasons are approached and specifically the work "Pedophilia", by the visual artist Ropre, present in the Cadafalso exhibition, of the Third Season of Exhibitions which was the object of censorship. It sought to understand in the artistic language of the work the portrayal of contemporary issues against these violence, the visual identity of the artist's exhibition and the construction of her works, loaded with discourses, necessary for deconstructions within society. Finally, considerations are made about the role of Art Education, as a guiding thread to transform society and improve interpersonal and transpersonal relationships, promoting the strengthening of identities, which spreads and preserves the marks left by time.

Keywords: MARCO. Semiotic. Decoloniality. Art Education.

RESUMEN

Los museos son espacios para construir historias y recuerdos, no sólo recuerdos y narrativas contadas de manera pragmática, sino que resaltan un lugar de cultura, prácticas de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el presente estudio tuvo como objetivo analizar el proceso semiótico que ocurre en los recorridos educativos en el contexto del Museo de Arte Contemporáneo de Mato Grosso do Sul (MARCO). De esta manera, teniendo como base epistemológica la semiótica greimasiana (1975), bajo el sesgo de la perspectiva decolonial de Mignolo (2017), buscamos reflexionar sobre el proceso educativo mediado por los educadores de arte que visitan el espacio museístico, bajo un extracto de las Temporadas de Exposiciones del Museo expuesta en 2017. La metodología aplicada fue la investigación cualitativa, ya que consideró literatura, visiones, experiencias y expectativas dentro de los contextos sociales en los que se insertan. En este sentido, se analizan las cuatro estaciones y, en concreto, la obra Pedofilia, del artista visual Ropre, presente en la exposición Cadafalso, de la Tercera Temporada de Exposiciones, que fue objeto a censura. Buscamos comprender en el lenguaje artístico de la obra el retrato de cuestiones contemporáneas contra esta violencia, la identidad visual de la exposición de la artista y la construcción de sus obras, llenas de discursos, necesarios para las deconstrucciones dentro de la sociedad. Finalmente, se hacen consideraciones sobre el papel de la educación artística como mediadora en la transformación de la sociedad y mejorando las relaciones inter y transpersonales, promoviendo el fortalecimiento de las identidades, que difunde y preserva las huellas dejadas por el tiempo.

Palabras clave: MARCO. Semiótica. Descolonialidad. Educación artística.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modalidades veridictórias	45
Figura 2: MARCO – lateral	47
Figura 3: Instalação de Christina Bastos e Kyria Oliveira	52
Figura 4: Escultura de Marcos Rezende	53
Figura 5: Pintura de Jussara Stein	54
Figura 6: Grafitti de Marilena Grolli	56
Figura 7: Pintura de Wagner Thomaz	57
Figura 8: Pintura de Ana Luiza Martins	59
Figura 9: Escultura de Aldo Torres	60
Figura 10: Pintura de Eugênia França	61
Figura 11: Pintura de Alessandra Cunha (Ropre)	63
Figura 12: Instalação de Erika Malzoni	65
Figura 13: Instalação de Genivaldo Amorim	66
Figura 14: Pintura de Sônia Corrêa	67
Figura 15: Instalação de Walter Lambert	69
Figura 16: Fotografia de Adriana Amaral	70
Figura 17: Escultura de James Vieira Cáceres	72
Figura 18: Instalação de Romário Batista	73
Figura 19: Pintura de Tatiana Cipoli	74
Figura 20: Gravura de Lasar Segall	75
Figura 21: Pintura de Alessandra Cunha (Ropre)	79
Figura 22: Pintura de Alessandra Cunha (Ropre) com inserções	83
Figura 23: MARCO em 2023	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Percurso Gerativo de Sentido.....	30
Quadro 2: Categorias de análise	46

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – DA TEORIA	23
1.1 Da linguagem	23
1.2 Da teoria semiótica	25
1.2.1 Percurso gerativo de sentido	29
1.2.2 Nível fundamental	31
1.2.3 Nível narrativo	33
1.2.4 Nível discursivo.....	37
1.2.5 Da plasticidade	39
CAPÍTULO 2 – DO MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA	47
2.1 Um pouco de história	47
2.2 Primeira Temporada de exposições de 2017	51
2.2.1 <i>Liames</i> – instalação das artistas Christina Bastos e Kyria Oliveira	51
2.2.2 <i>Visões fractais</i> – esculturas de Marcos Rezende.....	52
2.2.3 <i>Olhar de garça</i> – pinturas da artista da Jussara Stein	53
2.2.4 <i>Você é responsável!</i> – Marilena Grolli	54
2.2.5 <i>Bachelard Catu e uma prolepse</i> – Wagner Thomaz	56
2.3 Segunda Temporada de Exposições de 2017	57
2.3.1 <i>Primitivos</i> – Agnes Rodrigues, Ana Luiza Martins, Anelise Godoy, Antônio Lima, Cecílio Vera, Lúcio Lorangeira e Patrícia Helney	58
2.3.2 <i>A voz do silêncio</i> – Aldo Torres	59
2.3.3 <i>Do lado de cá, do lado de lá</i> – Eugênia França	60
2.3.4 <i>Cadafalso</i> – Alessandra Cunha (Uberlândia- MG)	61
2.4 Terceira Temporada de Exposições 2017	63
2.4.1 <i>O centro é azul</i> – Erika Malzoni	63
2.4.2 <i>Genivaldo Amorim</i> – Bicho de corpo mole, mas de pele boa.....	65
2.4.3 <i>Eu com meus botões</i> – Sônia Corrêa	66
2.4.4 <i>Sonho de consumo e pesadelo</i> – Walter Lambert	68
2.5 Quarta Temporada de Exposições	69
2.5.1 <i>Vacuidade</i> – Adriana Amaral	70
2.5.2 <i>A reta é uma curva que não sonha</i> – James Vieira Cáceres	71
2.5.3 <i>Atualidades</i> – Romário Batista	72

2.5.4 <i>Fragmentação</i> – Tatiana Cipoli	73
2.5.5 <i>Coleção particular de Herbert Covre</i>	74
CAPÍTULO 3 – DA BUSCA DE SENTIDOS	77
3.1 Análise da obra <i>Pedofilia</i>	77
3.2 Dos planos de expressão e conteúdo	79
3.3 Contexto sócio-histórico	85
3.4 Da inserção, apresentação e recepção da obra	88
3.5 Da arte educação	90
CAPÍTULO 4 – DO MUSEU COMO AMBIENTE EDUCACIONAL	92
4.1 O museu como elemento do presente: um desafio prático e teórico	92
4.2 Decolonialidade: do apagamento à inclusão cultural	95
4.3 Semiótica: da instauração de oposições à construção de discursos	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	107

INTRODUÇÃO

Os caminhos desta tese vêm sendo trilhados desde minha formação inicial, em Artes Visuais, na UFMS – talvez antes. O interesse em compreender como experiências de contato com obras, seja em espaços formais, não formais ou informais, podem ser enriquecedoras na construção de um entendimento sobre a realidade em si e, e como isso pode se dar de diferentes formas, em diferentes linguagens e suportes, sustenta e impulsiona minha prática pedagógica e de gestão como forma de criar pontes sólidas entre a arte e o público por meio de instituições diversas, como secretarias, fundações, escolas e museus.

Durante o mestrado, pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), abordei a metodologia em arte educação a partir da sociopoética, buscando brechas na prática do arte educador queo levassem além das paredes do museu, o que inevitavelmente me conduziu ao debate sobre a decolonialidade. O rompimento com a prática canônica de pesquisa e as vivências realizadas abriram portas para um entendimento mais profundo do papel dos museus e das mediações obra-público.

Além disso, ter visto nos últimos anos o crescimento de um discurso que busca, a partir de balizas alheias ao discurso da arte, determinar o que pode e o que não pode ser exposto, qual arte vale e qual não vale, instigou a busca por caminhos possíveis em Arte Educação que dessem conta de propor leituras e construções de sentidos que se contrapusessem ao entendimento raso e enviesado representado pela grita dos conservadores.

Assim, houve a aproximação com a semiótica, ferramenta essencial na construção de sentidos por meio de um processo cujas camadas dialogam com o observador e constroem potencialidades semânticas que vão muito além da mera ação de ver. Como consequência desse caminho, estou hoje no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, apresentando a tese em tela.

Para o Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM, 2009), “museu é o lugar em que sensações, ideias e imagens de pronto irradiadas por objetos e referenciais ali reunidos iluminam valores essenciais para o ser humano. Espaço fascinante onde se descobre e se aprende, nele se amplia o conhecimento e se aprofunda a consciência da identidade, da solidariedade e da partilha”. No entanto, é inegável que o papel social deste equipamento de cultura pode e deve ser questionado, criando-se contrapontos, tensões que forcem uma nova baliza, um novo diálogo com o público, principalmente do ponto de vista educacional.

Com origens remotas na história humana, os museus são instituições que atravessam os

séculos assumindo contornos tão diferentes quanto as tipologias de suas coleções (MARTINS, 2012): históricos, de ciências, de arte, os *e-com* museus, cidades-museus e, como essa instituição não deixa de acompanhar as mudanças dos tempos, existem também os museus virtuais. De acordo com a lei que institui o Estatuto de Museus (Lei n. 11.904, de 14 de janeiro de 2009), trata-se de instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento (BRASIL, 2009).

Nos últimos tempos, verifica-se uma crescente expansão de espaços não formais para a prática de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, museus passaram a ser vistos como lugares em que a cultura e educação podem desenvolver diversas relações. O contato com esse tipo de instituição deve resultar para o visitante não apenas em construção de histórias, memórias, narrativas contadas pragmaticamente, mas também em uma experiência de contatos, confrontos, questionamentos, tensões e distensões que modifiquem, por meio da experiência sensorial e sua conseqüente elaboração cognitiva, na construção de novos sentidos e ideias – ou seja, em aprendizados.

Por outro lado, poucos ousariam contestar o fato de que o museu é produto de uma narrativa colonial e, ao mesmo tempo, seu dispositivo. Por isso tem crescido um clamor para que haja um processo de desconstrução dessa postura e da adoção de práticas não coloniais, sobretudo no plano das políticas de exibição e de coleção (COCOTLE, 2019, p. 3). Como espaços democráticos, as diversas manifestações culturais deveriam ganhar um lugar seguro e próprio para se concretizarem livremente, como exposições, mostras e afins, trazendo a público obras e artistas consagrados e marginais, famosos e desconhecidos. Desse modo, a “museografia deveria ser flexível e induzir a que as perguntas: ‘isso faz parte da globalização?’ ou ‘isso merece fazer parte desse museu?’ tenham muitas respostas legítimas” (CANCLINI, 2014, p. 44).

Deve-se entender um museu, na sua aceção e organização historicamente constituída, como um espaço em que acervos e escolhas curatoriais expressam um fio discursivo que não pode ser considerado neutro ou ingênuo – ao longo de sua existência, essas instituições se apresentaram como detentoras, expositoras e protetoras de um conjunto de obras e documentos que definiam e validavam saberes, ideologias, gostos, padrões estéticos e paradigmas científicos e que, dessa forma, colocavam o público como receptores passivos de um *saber* que geralmente possuía como base uma história de poder, de superioridade entre povos, de uma

visão ocidentalizada, branca e masculina, com raízes na antiguidade clássica – régua que guia inclusive a leitura de obras modernas e contemporâneas. Nesse sentido, obras de origem oriental, africana subsaariana ou americana pré-colombiana (adquiridas muitas vezes por meio de saques) eram apresentadas a partir de um viés de exotismo ou curiosidade.

Ao se analisarem os museus de arte presentes no Brasil, percebe-se ainda a permanência desse discurso, uma vez que abundam obras clássicas e modernas europeias (chanceladas pelo discurso hegemônico), obras brasileiras produzidas em contexto acadêmico e parte da produção de vanguardas e propostas não convencionadas, enquanto são escassas aquelas produzidas por povos originários ou por artistas cuja linha produtiva não se encaixa numa “história da arte ocidental” validada por estudos acadêmicos. Do mesmo modo, museus de ciência geralmente ignoram, nas suas exposições, conhecimentos astronômicos, matemáticos ou biológicos de populações que aqui estavam antes da invasão portuguesa. Apenas nas últimas décadas esforços para rever essa postura institucional foram propostos.

A colonização não é apenas da terra, mas sobretudo cultural. Por isso o movimento de questionamento desses valores e discursos se faz necessário e urgente. Nesse sentido, ressignificar esses espaços, desconstruir narrativas e reavaliar sua função educacional são questões prementes. Esse processo decolonial, no entanto, não pode cair na armadilha do didatismo puro e simples ou mesmo do denunciamento, em que curadores selecionam obras e saberes de povos subalternizados na intenção de apenas mostrar que essa produção existe, ou como forma de mostrar uma crise no próprio sistema em que se insere ou mesmo sob um exercício de comparação com a cultura hegemônica.

Uma educação museológica decolonial demanda pensar e fazer a partir de outros referenciais, de outra história, com outras vozes e outros sistemas de apresentação e de recepção pelo público.

A educação é acima de tudo um processo e assim será considerada neste texto. Esse termo também será utilizado quando da discussão da aplicação das ações museológicas como ato de avançar, atividade reflexiva que tem como objetivo alcançar o conhecimento de algo, sequência de estados de um sistema que se transforma. Assim, educação significa reflexão constante, pensamento crítico, criativo e ação transformadora do sujeito e do mundo; atividade social e cultural, histórico-socialmente condicionada e que pode ter relações próximas com a cultura nesses espaços não formais de educação. É a educação, sobretudo, que define esta pesquisa.

A partir das ideias e histórias apresentadas acima, definiu-se como objetivo principal do estudo analisar, por meio da semiótica greimasiana e desde um ponto de vista decolonial, os

percursos educativos no contexto do MARCO. Com isso, buscamos compreender como se dá o processo educativo mediado pelos arte educadores, visitantes do espaço museológico (MIGNOLO, 2017), utilizando como referência a Temporada de Exposições do Museu no ano de 2017. Os questionamentos por trás dessa proposta envolvem compreender se, a partir dos editais realizados para a escolha das exposições realizadas, contemplam-se propostas que possam, por meio de ações de arte educação, proporcionar aquilo que Paulo Freire (1985) definia como a passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, crítica, que toma a obra não como totem, mas como objeto de discussão calcada em história, relações de poder, expressividade, qualidade intrínseca, valor e sentido(s).

Especificamente, pretende-se refletir como se dá a relação entre arte, cultura e educação a partir das análises semióticas e da perspectiva decolonial; e entender como se dá a prática pedagógica dos arte educadores e gestores culturais.

Busca-se aqui, portanto, construir uma leitura semiótica de obras de arte inseridas em um determinado contexto sócio-histórico museológico, em uma análise que abrange e inter-relaciona obra, artista e contexto, além de abordar as questões e as perspectivas pertinentes à decolonização. Pretende-se também abordar metodologias de mediação educacional dentro de um museu, de forma que a contribuir para o debate que visa a construção de uma educação museológica na perspectiva decolonial.

À luz da semiótica francesa (GREIMAS, 1966, 1975; FIORIN, 2008; BARROS, 1999), os museus podem ser analisados como objetos de significação em sua complexidade e dinamicidade. De acordo com Greimas e Courtés (2011, p. 114), podemos compreender o conceito de discurso “como o de processo semiótico e considerar como pertencente à teoria do discurso a totalidade dos fatos semióticos (relações, unidades, operações, etc.) situados no eixo sintagmático da linguagem”. Assim sendo, discurso é uma unidade de sentido e sua construção se dá considerando o todo das relações semióticas. Já o texto é compreendido como o resultado da articulação de um plano de expressão e um plano de conteúdo, considerando que as unidades textuais são permeadas por múltiplas semioses.

Desse modo, este estudo surge da necessidade de melhor compreender como se dá o processo semiótico dos percursos de visita nos museus, sobretudo na mediação realizada por gestores culturais e arte educadores. A pesquisa tem como objeto o Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul (MARCO), em toda a sua complexidade de ações e visitantes. Nesse contexto, analisam-se algumas exposições que fizeram parte da história e cultura do estado, buscando, por meio do texto/obra, gerar uma reflexão consistente, aprofundada, que relaciona e fricciona os campos da arte e da vida, assim como a obra e seus

discursos intrínsecos, passíveis de receber diversas interpretações.

Começamos por apresentar o que entendemos por texto. Não podemos nos esquecer que essa é uma noção que abrange não só os textos verbais (textos literários, artigos de jornais e revistas etc.), mas também, os visuais (pinturas, esculturas, fotos etc.), os musicais (canções, jingles etc.) entre outros. Há também aqueles que são construídos a partir da mistura desses diferentes “tipos textuais”, como é o caso do cinema, dos clips e dos textos publicitários, por exemplo. Ou seja, a noção de texto apresentada aqui é bastante abrangente e é isso que nos permite propor a análise de textos publicitários e midiáticos em sua totalidade (GOMES; MANCINI, p. 1).

Buscando analisar para além do que se evidencia de antemão, é necessário levar em consideração os aspectos que envolvem o discurso dos artistas, quais processos criativos provocaram e possibilitaram o desenvolvimento e a criação da obra, os contextos de criação, as técnicas utilizadas, os discursos nela contidos, as leituras possíveis. Dessa maneira, foi possível fazer uma análise detalhada sobre o processo artístico que resultou em instalações, telas, esculturas e bustos.

O intuito é fazer uma análise geral das exposições das temporadas do Marco de 2017, e mais especificamente da obra *Pedofilia*, da artista Ropre (inserida na terceira temporada), valendo-nos do ferramental da Semiótica, em busca de caminhos para a mediação artística e cultural que provoque o debate e o pensamento crítico, tornando a arte um caminho de possibilidade e conexão consistente para uma educação sensível e decolonial.

A pesquisa justifica-se, pois conforme levantamento realizado no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), não identificamos trabalhos dessa natureza em número suficiente para realizarmos uma revisão de literatura. Observamos que, sobre os percursos de mediação museológica, poucos estudos têm sido feitos no âmbito da semiótica francesa, sobretudo acerca de mediação museal em perspectiva decolonial. Devido a isso, podemos acreditar que nossa proposta de pesquisa se torna relevante e necessária, a fim de oferecer contribuições para uma maior compreensão das visitas em museus, realizadas por gestores culturais e Arte Educadores do estado.

Além disso, os compromissos sociais desta pesquisa, visando a aprofundar sobre a relação entre Cultura e Educação, propõem, a partir das práticas educativas do museu na relação com a escola, uma reflexão sobre como se dá a interação desses dois espaços sociais de vivências educativas. Para tanto, após verificar os caminhos de apropriação, de questionamento crítico e de produção de novos discursos pelo público a partir das ações educativas, será possível observar se se institui uma prática educativa híbrida capaz de potencializar e favorecer os

processos de aprendizagem.

Este trabalho insere-se no campo das pesquisas qualitativas, interessada em refletir sobre “como as pessoas experimentam, entendem, interpretam e participam de seus mundos social e cultural” (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008, p. 66). Conforme os autores, os estudos qualitativos referem-se “a uma complexa exposição de perspectivas e técnicas, que se desenvolveram a partir de diferentes disciplinas” (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008, p. 65), como a sociologia interpretativa e a antropologia social e cultural.

Denzin e Lincoln (2006, p. 17) consideram a pesquisa qualitativa como “uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”, ou seja, buscam construir conhecimento a partir da interação com outras pessoas ou comunidade, considerando as diferentes perspectivas sobre um mesmo objeto em uma relação o mais horizontal possível. “A pesquisa qualitativa proporciona descrições ricas e detalhadas [...] de pessoas em ação [...] ou práticas sociais” (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008, p. 67).

A fim de apresentar nosso objeto, cabe mencionar que o Sistema Estadual de Museus de Mato Grosso do Sul (SIEM-MS) foi criado por meio do Decreto n. 12.687, de 30 de dezembro de 2008 (publicado no DOE n. 7371, de 31/12/2008, p. 5-6), vinculado à Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul (FCMS). O SIEM-MS tem como objetivo “sistematizar e implementar políticas de integração e de incentivo aos museus de todo o Estado, com diretrizes estabelecidas de forma democrática e participativa” e assessoria técnica e suporte na implementação de museus nos municípios.

Sua composição é bastante plural; há abertura para a participação de todas as instituições museológicas sediadas no estado. Os trabalhos do SIEM-MS ficam a cargo de uma coordenadoria vinculada à Gerência de Patrimônio Histórico e Cultural da FCMS. O coordenador é indicado pelo diretor-presidente da Fundação e nomeado por meio de ato do governador. A participação dos museus no Sistema se dá por meio de adesão voluntária. Dessa forma, as reuniões ocorrem ao menos duas vezes ao ano, a fim de traçar metas, organizar ações, formações, capacitações e eventos na área museológica.

Portanto, é preciso que o visitante tenha uma postura ativa e questionadora sobre as ações que realiza no museu e que se promovam situações de diálogo entre o público e deste com os mediadores. Para isso, os setores educativos devem não só planejar bem suas atividades como concebê-las a partir de opções educacionais claras (MARANDINO, 2008, p. 16). Um dos aspectos que se mostra importante para a caracterização da educação existente nos museus é a compreensão dos processos que levam à delimitação dos objetivos, conteúdos e métodos da

educação museal. Considera-se que, a exemplo de outras instituições educacionais – como as escolares –, os museus produzem discursos pedagógicos próprios, passíveis de serem transmitidos aos seus públicos frequentadores (MARTINS, 2015, p. 50).

Por serem espaços pedagógicos, linguagens diferenciadas são utilizadas e adaptadas a cada realidade específica. Dessa forma, percebe-se que, mesmo fazendo uso da educação museal, um museu memorialístico e outro de arqueologia, por exemplo, terão abordagens diferentes para atingir seu público. Isso implica focar na sua temática institucional, bem como na formação de seu corpo técnico. Ademais, é importante ressaltar que os museus e o próprio discurso museológico, conforme lemos em Matos (2014), são capazes de gerar conhecimento, pois tratam “da discussão sobre educação em museus, compreende-se o espaço museal como uma instituição educativa singular, capaz de produzir saberes e resultado de uma construção narrativa específica, fruto da gestão curatorial” (MATOS, 2014, p. 95).

Apesar disso, sabemos das limitações desse espaço e de suas narrativas. O museu, enquanto instituição moderna, tem seu fundamento epistêmico e sua razão de ser na lógica colonial, seja ele concebido do ponto de vista de sua vinculação à narrativa do Estado-nação e dos processos de patrimonialização e discursos da memória associados, seja considerado como uma instância a mais, dentro de um complexo maior, que permite estabelecer determinadas estruturas de poder, dada a sua condição de exercer ou não um mecanismo de visibilidade – do exhibir e ser exibido (COCOTLE, 2019, p. 5)

Desse modo, considerando as ideias apresentadas, podemos compreender a importância da organização de setores educativos dentro dos museus e o estudo das obras expostas pelo viés da semiótica. Ademais, compreendemos ser relevante a contribuição epistemológica e social da pesquisa que ora propomos, podendo ser traduzida em políticas educacionais. Isso favorece a visão do museu não como apenas uma edificação fria e com função singular e restrita (CANCLINI, 1998, p. 45), mas como algo que tenha objetivos plurais como a salvaguarda, visitação, exposição, valorização e o ensino cultural.

O cenário metodológico desta pesquisa é um recorte de uma prática social mais ampla. Como já explicitado, valer-nos-emos de pesquisa de natureza qualitativa, com viés interpretativo, em que articularemos um constante diálogo da literatura consultada com as exposições da temporada do MARCO. Desse modo, a metodologia consistirá em descrição das exposições do museu na temporada de 2017, análise semiótica da obra *Pedofilia*. Tais análises embasar-se-ão no ferramental metodológico da semiótica francesa, com enfoque no nível discursivo, primando por diálogos interpretativos críticos, em que a perspectiva decolonial (WALSH, 2013, 2016, MIGNOLO, 2017) será convocada.

Ao analisarmos a temporada de exposições do MARCO, consideraremos a diversidade temática e a participação exponencial da comunidade. Observamos que a participação expressiva da população pode evidenciar a vivacidade dos museus no século XXI, apesar de todas as demandas contemporâneas, como os aparatos tecnológicos que invadem nosso cotidiano.

Na primeira exposição, de 10 de maio a 9 de julho, com participação de 300 pessoas na abertura, o MARCO expôs *Liames* – Christina Bastos e Kyria Oliveira (ES); *Visões Fractais* – Marcos Rezende (MS); *Graffiti* – Marilena Grolli (MS); *O olho da garça* – Jussara Stein (MS); e *Bachelard Catu e uma Prolepse* – Wagner Thomaz (MS).

Na segunda, de 17 de julho a 17 de setembro, com participação de 250 pessoas na abertura, foram expostos *Primitivos* – Agnes Rodrigues, Ana Luiza Martins, Anelise Godoy, Antônio Lima, Cecílio Vera, Lúcio Lorangeira, Patricia Helney (MS); *A voz do silêncio* – esculturas de Aldo Torres (MS); *Do lado de cá, do lado de lá* – pinturas de Eugênia França (MG); e *Cadafalso* – pinturas de Alessandra Cunha, conhecida como Ropre (MG).

Na terceira, entre 27 de setembro e 26 de novembro, com participação de 200 pessoas na abertura, tivemos as exposições *Centro é azul* – instalação de Érika Malzoni (SP); *Bicho de Corpo Mole, mas de Pele Boa* – instalação de Genivaldo Amorim (SP); *Eu com meus botões* – pinturas de Sônia Corrêa (MS); e *Sonho de Consumo e Pesadelo*, instalação de Walter Lambert (SP).

E, na quarta, de 06 de dezembro de 2017 a 25 de fevereiro de 2018, com participação de 300 pessoas na abertura, o museu apresentou *Vacuidade* – fotografias de Adriana Amaral (SP); *A reta é uma curva que não sonha* – esculturas de James Cáceres (MS); e *Atualidades* – assemblagens de Romário Batista (ES).

A tese está organizada em quatro capítulos. O primeiro apresenta apontamentos sobre a semiótica francesa, pois, durante o desenvolvimento da pesquisa, constatou-se a necessidade de detalhar mais esclarecimentos sobre a metodologia, contemplando dados da teoria e acerca das ferramentas selecionadas para analisar a obra *Pedofilia*. A teoria é bastante ampla, desenvolvendo até mesmo uma metalinguagem, e caminha para novos desenvolvimentos a partir dos estudos de Greimas. Mesmo que de maneira concisa, buscou-se colaborar para divulgação da teoria, que possui enorme potencial para estudo de objetos plásticos. No segundo capítulo, tecemos considerações acerca do MARCO e das exposições do ano de 2017. No terceiro capítulo, dedicado ao desenvolvimento das análises, foi dada atenção especial ao quadro de Ropre. Por fim, no quarto capítulo buscamos traçar considerações sobre o museu como ambiente educacional por um viés decolonialista.

Com esse percurso, abarcaremos desde os princípios teóricos, históricos e políticos que envolvem os conceitos de museu, de construção de uma exposição e dos caminhos interpretativos possíveis para a leitura de obras até chegar à análise de uma peça específica, propondo, em seguida, caminhos para uma abordagem metodológica em Arte Educação em relação à experiência museal. Subjacente a esse percurso, discutimos o próprio papel das intuições e dos profissionais envolvidos nesse processo.

Para tanto, iniciamos com a abordagem teórica da Semiótica, com seus conceitos, categorias e possibilidades de aplicação na construção de sentidos para as mais diversas possibilidades de uso de linguagens na sociedade.

CAPÍTULO 1 - DA TEORIA

Neste capítulo, discorreremos sobre aspectos da linguagem e conceitos advindos da teoria semiótica greimasiana.

1.1 Da linguagem

A linguagem pode ser definida como uma sequência de combinações de signos cuja finalidade é a formulação de mensagens que são enviadas para certos destinatários em determinados contextos: pessoas que confluem de um mesmo lugar, de um mesmo tempo ou de uma mesma cultura. A partir da linguagem, podemos construir uma série de sentidos, semioses, com intencionalidades e camadas diversas, havendo sempre a possibilidade de haver mais de uma leitura ou interpretação para uma determinada sentença. A apreensão da realidade, do outro, das ideias e das sensações se dá por meio da linguagem, ou seja, ela é o instrumento mediador que conecta o sujeito não só ao mundo que o cerca, mas também – e principalmente – a si mesmo. Logo, é imprescindível levar em consideração a construção do sujeito e de suas experiências, que o torna único nas formas de se relacionar e interpretar os signos. Dentro disso, a língua (código gestual, oral e/ou escrito compartilhado por uma comunidade) é apenas um dos constructos possíveis, haja vista o conjunto de símbolos e referências visuais, gestuais e sugestivas que compõem o discurso.

A linguagem não é um simples acompanhante, mas sim um fio profundamente tecido na trama do pensamento (...). O desenvolvimento da linguagem está tão inextricavelmente ligado ao da personalidade de cada indivíduo, da terra natal, da nação, da humanidade, da própria vida, que é possível indagar-se se ela não passa de um simples reflexo ou se ela não é tudo isso: a própria fonte do desenvolvimento dessas coisas (HJELMSLEV, 1975, p. 1-2).

O Brasil é um país colonizado e carrega consigo heranças (e dívidas), e a língua portuguesa é uma delas. No entanto, dentro desse código imposto existem diversas construções sociais, culturais e históricas que definem dialetos, sotaques, gírias e jargões únicos que se criam e se desenvolvem. Dentro de um país tão grande e tão diverso, o léxico muda e se recria a partir das transformações sociais, assim como os significados – basta pensar nas diversas transformações que ocorreram desde 1500 e que ainda ocorrem, tanto pela globalização, quanto pelas múltiplas culturas que interagem e se recriam a partir de suas relações. A distância da língua portuguesa brasileira em relação aos demais países lusófonos é a prova de que os processos coloniais podem ser suplantados pela força cultural do povo que usa, subverte e recria

a língua que “herda”.

A linguagem dos ambientes virtuais, prioritariamente escrita (com suas alterações ortográficas e abreviações típicas) e imagética (*emojis* e *stikers*, por exemplo), utilizada principalmente (mas não exclusivamente) por jovens, é compartilhada entre grupos habituados a esses signos neológicos a partir da discursividade construída no contexto que estão inseridos. Assim, pessoas com pouco acesso à internet não têm a mesma relação com esse dialeto e às vezes demonstram certa dificuldade na compreensão desses discursos. O uso dos códigos se torna algo específico quando analisado a partir de categorias como idade, local e acesso.

Outro exemplo pode ser observado no movimento hip-hop e na sua forma de comunicação. As pessoas que pertencem a essa cultura são colocadas à margem da sociedade e, como estratégia de sobrevivência, essa “galera” que constantemente luta para sobreviver e resiste às violências cria signos específicos por meio da dança, do *pixo* e da música, além de um vocabulário e uma caligrafia específicos. São estratégias de comunicação em que a arte é a condutora que contribui para se expressar de diversas formas. Isso possibilita uma expressão autêntica e flexível para mudanças e futuras criações e interpretações, porque não só entende, mas também enxerga a necessidade de criar essas possibilidades e aberturas dentro da própria linguagem como ferramenta orgânica.

Podem-se citar ainda as gírias, os bordões e os sinais dentro da comunidade LGBTQIA+ (dialeto conhecido como Pajubá), praticado em contextos específicos, diferentes do que é normalizado a partir de um pensamento colonial. Vários estudos linguísticos buscam investigar como essas variantes do código se estruturam e se desenvolvem.

De todo modo, há de se pensar nessas construções não apenas como uma insígnia que insere um sujeito num grupo social e lhe dá reconhecimento e pertencimento, mas também como forma de resistência, empoderamento por meio da reafirmação identitária e despiste em relação à cultura hegemônica, num movimento de diferenciação, em que as escolhas vocabulares, por não serem compartilhadas por todos, fornecem tanto abrigo quanto munição ao restringir o entendimento da mensagem a um grupo, numa espécie de comunicação cifrada que não está ao alcance dos detentores do poder. Se pensarmos de maneira oposta, poderemos perceber movimento semelhante em grupos hegemônicos, como na construção de jargões específicos dentro de áreas como medicina e direito (popularmente chamados de *medicinês* e *juridiquês*), que são claramente instrumentos de demarcação de um papel social. Assim, populações marginalizadas se utilizam de estratégias linguísticas semelhantes na busca de espaços seguros e campos de atuação autônoma em resposta às condições sociais nas quais estão inseridos. Linguagem é poder.

Em outras palavras, essas expressões subvertem o código estabelecido como padrão na tentativa de explorar brechas dentro de um sistema comunicativo hegemônico a fim de desvelar identidades grupais específicas que reflitam gostos, consumos, afinidades, necessidades, propostas e ideologias que são perceptíveis não só no conteúdo do discurso, mas também na forma, o que revela mais uma camada de semiose na exploração das possibilidades comunicativas proporcionadas pelas diversas modalidades linguísticas disponíveis e exploradas por esses grupos sociais.

As mais diversas epistemologias existentes em grupos marginalizados e subalternizados socialmente (e também nos grupos hegemônicos) devem ser lidas e interpretadas e, a partir disso, com um olhar sensível, crítico, estético, criar novas possibilidades de compreensão dos discursos e de como a análise das relações interpessoais e interculturais entre esses universos se dão para a compreensão das obras de arte para além de uma leitura estática e embasada somente no ideal imposto pela colonização.

Ler um *pixo*, um *emoji* ou um soneto demanda a mobilização de repertórios e o cruzamento de signos pré-definidos (embora abertos) que dependem de referenciais culturais específicos. O rechaço a uma expressão ou a um discurso, seja ele qual for e sob a forma em que se der, sob a justificativa de incomunicabilidade, é, ironicamente, um discurso sobre o próprio leitor.

Logo, é essencial compreender como os signos operam, como a linguagem se constrói e atua na construção de sentidos. Para tanto, valemo-nos de uma apresentação dos princípios e conceitos da Semiótica, a fim de fornecer escopo teórico à nossa pesquisa.

1.2 Da teoria semiótica

Os estudos sobre a linguagem remontam à antiguidade clássica, no campo da filosofia, a partir das discussões sobre a representação da realidade por meio das palavras. Platão e Aristóteles já elaboravam ideias sobre categorias gramaticais e suas funções na organização das ideias e na mediação entre o sujeito e as coisas que o cercam. Nomear e julgar são atos linguísticos, logo não há como elaborar teorias sem compreender como a linguagem opera. Já os estudos de retórica proporcionam uma nova camada na construção de um arcabouço teórico que dê conta de compreender a linguagem, sua organização sintática e suas camadas semânticas.

Decorrente disso, surge a necessidade de organizar e classificar os elementos linguísticos dentro de um sistema que possa ser normatizado, consultado, ensinado e enriquecido com novos itens e possibilidades estruturais, o que deu início à construção da

Gramática, uma ferramenta essencial nesses estudos iniciais. Ou seja, temos aqui duas situações distintas: a correção (gramática) e o convencimento (retórica). De um lado a língua em sua estrutura, de outro, seu uso com uma finalidade específica.

Essa referência se manteve presente ao longo da Idade Média e da modernidade, com expansões teóricas, refinamentos técnicos, estudos de comparação entre línguas, traduções, etimologias e semântica. No geral, percebe-se sempre a busca pelo entendimento de que a linguagem é mediação, tecnologia capaz de presentificar um determinado ausente.

Já as teorias das significações se desenvolvem entre o final do século XIX e o começo do século XX, com os estudos do norte-americano Charles Sanders Peirce e com a fundação da linguística moderna, com Ferdinand Saussure. A partir desses estudiosos surge a semiótica, que, conforme Fontanille (2012, p. 29), ocupa-se da tipologia e dos sistemas dos signos. É importante esclarecer, logo de início, que o campo de exercício da semiótica é o discurso, tendo como unidade de análise o texto, e não o signo.

A semiótica francesa é uma das herdeiras dos estudos de Saussure, que propôs a elaboração de uma teoria geral do signo, que se chamaria semiologia. Saussure esclarece que o signo é composto por duas faces: o significante e o significado. Fontanille (2012, p. 39) esclarece que o primeiro toma forma enquanto expressão, a partir de substância sensorial ou física; já o segundo, enquanto conteúdo, forma-se a partir de substância psíquica – reunidos em um só signo, adquirem um estatuto semiótico.

Paralelamente à teoria do signo, ainda conforme Fontanille, Saussure apresenta uma teoria da significação. Estabelece, então, a relação entre percepção e significação, que considera que nossas percepções de mundo exterior, de suas formas físicas e biológicas, produzem significantes. A partir de nossas percepções do mundo interior, conceitos, sensações, formam-se os significados. A interação das duas percepções gera, então, um sistema de valores.

Hjelmslev tornou mais precisa a teoria de Saussure, insistindo no fato de que os planos de linguagem (conteúdo e expressão) reunidos eram substâncias, separadas em afetivas (mundo interior) ou biológicas (mundo exterior). Abandonando a perspectiva do signo e incorporando a perspectiva da linguagem, surge a articulação de duas dimensões: plano de expressão e plano de conteúdo, que correspondem, respectivamente, ao que foi definido anteriormente como “mundo exterior” e “mundo interior”. Há de se considerar a posição do sujeito na fronteira entre o exterior e o interior, que não pode ser pré-estabelecida.

Conforme definições apresentadas por Floch (2001, p. 9), no plano de expressão as qualidades sensíveis que a linguagem possui para se manifestar são selecionadas e articuladas. Já o plano de conteúdo é o lugar dos conceitos, em que a significação nasce das variações

diferenciais graças às quais cada cultura, para pensar o mundo, ordena as ideias do discurso. Um exemplo simples pode ilustrar isso: imaginando-se uma resposta afirmativa no plano de conteúdo, o sim pode ser veiculado no plano de expressão pela junção das letras $s + i + m = sim$, na língua portuguesa, ou pelo simples gesto de mexer a cabeça para cima e para baixo.

Pietroforte (2007, p. 11) explica, de forma bastante clara, esses conceitos. O autor esclarece que o plano de conteúdo refere-se ao significado do texto, ao que ele diz e como faz para dizer o que diz. Já o plano de expressão refere-se à manifestação desse conteúdo em um sistema de significação verbal ou não-verbal. Floch (2001) resume que a semiótica tem como objeto de estudo a relação de pressuposição recíproca, pois só há expressão se houver conteúdo, enquanto o conteúdo também precisará ser expressado para que haja produção de sentido.

O livro *Semântica estrutural*, publicado por Algirdas Julien Greimas, em 1966, na França, marca o início do desenvolvimento da Semiótica Francesa, também conhecida como Semiótica Discursiva ou Semiótica Greimasiana. No prefácio do *Dicionário de semiótica*, de A. J. Greimas e J. Courtés, na versão em Língua Portuguesa, Fiorin destaca esse marco nos estudos.

É, no entanto, Greimas quem lidera o projeto coletivo que transforma em realidade o desiderato saussuriano, não mais concebido como teoria geral dos signos, mas como teoria geral da significação, que se debruça sobre os textos, considerados como manifestação, que se apresenta em qualquer substância de expressão (verbal, pictória, gestual, etc.), de um discurso (FIORIN, In: GREIMAS & COURTÉS, 2012, p. 8).

O russo Vladimir Propp, cuja obra tornou-se referência para a análise de textos e objeto de crítica de vários autores, também é apontado como uma das influências na elaboração da teoria semiótica, na visão de Anne Hénault (2006). Propp publicou, em 1928, o livro *Morfologia do conto maravilhoso*, no qual elaborou pesquisas a partir do estudo de 100 contos com enredos diferentes da coletânea Afanássiev (do número 50 ao número 151). Apesar da diversidade do conjunto de contos submetidos à análise, um certo número de ações figurava em todos eles e a sucessão dessas ações seguia sempre o mesmo esquema, a mesma narrativa.

O novo método de análise se concentraria nas ações constantes, denominadas funções. A função designa uma ação considerada segundo sua situação no curso da narrativa. Os contos começam com um dano ou injustiça causados a alguém ou pelo desejo de possuir algo e se desenvolvem segundo o seguinte esquema: partida do herói da casa; encontro com o doador, que lhe confere um meio mágico para encontrar o objeto procurado; o duelo com o adversário, o retorno e a perseguição. Quando o herói se aproxima do fim da jornada, acontece um novo

obstáculo. Mas ele consegue se livrar, realiza tarefas difíceis e alcança o patamar final de sucesso.

Essa estrutura, conforme Propp, atribui ações iguais a personagens diferentes. Isso permite estudar os contos a partir das funções das personagens. É importante saber o que é realizado, e não por quem ou como. Conforme Anne Hénault (2006), o movimento de abstração leva a perceber pelo menos dois níveis de sentido:

- Nível das invenções de situações e de caráter aparentemente livre (em um conjunto, tudo pode acontecer), pelos quais o conto se individualiza, se distingue e encanta seu público (dimensão depois designada como semântica discursiva);
- Nível das pressões narrativas (depois chamado de sintaxe narrativa).

O conceito básico para a semiótica passa a ser o valor que determinado elemento adquire ao relacionar-se com outras unidades e com o todo no qual está inserido. Seguindo os estudos desenvolvidos por Propp, a semiótica também mostra uma preocupação com “o que é realizado” e as relações estabelecidas para propiciar o significado. A semiótica greimasiana¹, a partir dessas influências e, principalmente, tendo com base os estudos de Saussure na linguística, interessa-se pela construção e aparecimento do sentido no texto.

Outra preocupação de Greimas que merece ser destacada é a criação de uma metalinguagem específica de análise semiótica. Conforme Hernandez (2001, p. 28), desenvolve-se uma linguagem conceptual para falar de uma ou mais linguagens. Por isso, existe o *Dicionário de semiótica*, elaborado por A. J. Greimas e J. Courtés. Na versão de 2012, utilizada neste trabalho, estão listados 538 verbetes.

A semiótica evoluiu bastante e engana-se quem ainda pensa nela como uma teoria estruturalista ou até mesmo como uma armadura, da qual se exclui a história e o contexto de determinado assunto. A teoria permite examinar o texto como objeto de significação e também como objeto de comunicação. “O texto precisa ser examinado em relação ao contexto sócio-histórico que o envolve e que, em última instância, lhe atribui sentido” (BARROS, 2005, p. 12). Incluindo-se esses aspectos, influenciado por formações ideológicas da sociedade, o estudo semiótico divide-se em análise interna ou estrutural, tomando o texto como objeto de

¹ Somente a título de esclarecimento, apesar da existência de outras semióticas, como a russa e a americana, o termo semiótica usado no decorrer do trabalho será sempre em referência à teoria francesa ou greimasiana, escolhida como método de análise nesta pesquisa.

significação, e a análise externa, que o toma como objeto de comunicação. Barros esclarece que o texto só existe na dualidade que o define, incluindo objetos de significação e comunicação para a construção do sentido.

Nos seus desenvolvimentos mais recentes, a semiótica tem caminhado nessa direção e procurado conciliar, com o mesmo aparato teórico- metodológico, as análises ditas “ínterna” e “externa” do texto. Para explicar “o que o texto diz” e “como diz”, a semiótica trata, assim, de examinar os procedimentos da organização textual e, ao mesmo tempo, os mecanismos enunciativos de produção e recepção do texto (BARROS, 2005, p. 12).

Ao posicionarem-se diante da polêmica, Lara e Matte (2009, p. 342) consideram que a semiótica é em grande parte estrutural e de inspiração hjelmsleviana, mas não se manteve num puro formalismo, “apreendendo o sentido via suas descontinuidades e centrando-se na análise das estruturas enunciadas, independente do sujeito da enunciação”. Os semioticistas enveredam-se hoje por outros campos, a exemplo das paixões, da expressão e da continuidade. As autoras compartilham da opinião de que o próprio estruturalismo que gerou a semiótica já continha esses traços.

1.2.1 Percurso gerativo de sentido

A semiótica procura descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz, conforme definição apresentada por Barros (2005, p. 11). Para construir o sentido do texto, a semiótica concebe seu plano de conteúdo sob a forma de um percurso gerativo de sentido, indo do mais simples ao mais complexo e do mais abstrato ao mais concreto. No percurso, são estabelecidas três etapas: fundamental, narrativa e discursiva, da seguinte maneira, conforme as definições de Lara e Matte (2009, p. 20) e Barros (2005, p. 13):

- **Nível fundamental:** é o nível das oposições de base, das tensões e das valorizações positivo/negativo. Nele, surge a significação como oposição semântica.
- **Nível narrativo:** é o nível actancial, que envolve as relações dos sujeitos com os objetos e com outros sujeitos; é o nível das modalizações, no qual se organiza a narrativa do ponto de vista de um sujeito.
- **Nível discursivo:** nesse patamar, a narrativa é assumida pelo sujeito da enunciação. É o nível dos componentes temporal e espacial, de aspectualizações e debreagens, da tematização e figurativização e da actorialização.

O percurso gerativo de sentido, ainda segundo Lara e Matte (2009, p. 20a), sai do fundamental (nível mais próximo da manifestação e, portanto, aquele com que se defronta o analista num primeiro momento), passando pelo intermediário, no qual está o narrativo, indo para o fundamental e saltando novamente para o discursivo. “Nesse sentido, cada nível ‘ilumina’ o(s) outro(s), num processo de desconstrução, que precede a reconstrução dos textos”. No entanto, é importante salientar que o nível fundamental é o ponto de partida da geração do discurso.

Fiorin (2013) apresenta os patamares do percurso, mostrando, no modelo abaixo, que em cada um deles existe um componente sintático e um componente semântico:

Quadro 1: Percurso Gerativo de Sentido

		Componente sintático	Componente semântico
Estruturas semionarrativas	Nível profundo	Sintaxe fundamental	Semântica fundamental
	Nível de superfície	Sintaxe narrativa	Semântica narrativa
Estruturas discursivas	Sintaxe discursiva	Semântica discursiva	
	Discursivização (actorialização, temporalização, espacialização)	Tematização Figurativização	

Fonte: Fiorin, 2013.

A sintaxe trabalha a estrutura e a organização de eventos (ações, circunstâncias, ativos x passivos, subordinações x coordenações etc.) e, na teoria do discurso, contrapõe-se à semântica. Conforme Fiorin (2013, p. 21), “a sintaxe dos diferentes níveis do percurso gerativo é de ordem relacional, ou seja, é um conjunto de regras que rege o encadeamento de formas do conteúdo na sucessão do discurso”. O autor explica que a sintaxe dos diversos patamares do percurso tem um caráter conceptual. Assim, a sintaxe é mais autônoma do que semântica, na medida em que uma mesma relação sintática pode receber uma variedade imensa de investimentos semânticos.

Greimas e Courtés (2012, p. 471) esclarecem que “em semiótica, sintaxe e semântica são os dois componentes da gramática semiótica”. Exemplificam a distinção entre relações sintáticas e semânticas numa mesma frase: “no sintagma ‘o encosto da cadeira’, ‘encosto’ rege sintaticamente ‘cadeira’, ao passo que, semanticamente, é o contrário, por assim dizer”.

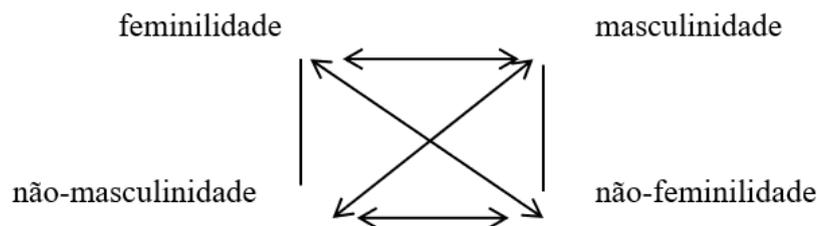
A análise nesta pesquisa não irá contemplar os três níveis do percurso gerativo de sentido. A pesquisa utiliza-se, principalmente, no semissymbolismo, da semiótica plástica e de elementos da sintaxe discursiva. Mesmo assim, considerou-se necessário apresentá-los resumidamente, o que pode ajudar a explicar as escolhas metodológicas e contribuir para a compreensão dos patamares que geram efeito de sentido nos textos.

1.2.2 Nível fundamental

No nível fundamental, determina-se o mínimo de sentido a partir do qual o discurso se constrói. Fiorin (2013, p. 21) esclarece que esse patamar abriga as categorias semânticas que estão na base da construção de um texto, caracterizando-se numa oposição. Podem ser assim representadas como vida *versus* morte; liberdade *versus* opressão; masculinidade *versus* feminilidade, entre outros.

Os termos opostos de uma categoria semântica precisam manter entre si uma relação de contrariedade. Fiorin (2013) alerta para o risco de cometermos uma “violência semântica” ao não aplicarmos a operação dessa maneira. No discurso político dos conservadores, por exemplo, estabelece-se uma oposição entre democracia *versus* comunismo; comete-se, nessa situação, violência semântica, uma vez que o primeiro termo concerne a regime político e o segundo, a sistema econômico, não tendo, pois, nada em comum. O contrário de democracia é ditadura; o oposto de comunismo é capitalismo (FIORIN, 2013, p. 22).

Ao aplicar uma operação de negação a cada um dos contrários, obtêm-se dois contraditórios, definindo-os pela presença de um lado, e ausência de outro. Assim, utilizando-se novamente a oposição masculinidade *versus* feminilidade, aplicando uma oposição de negação a cada um dos contrários, chega-se a dois contraditórios: não masculinidade é o contraditório de masculinidade e não feminilidade é o de feminilidade. Segundo o pressuposto, temos o seguinte quadrado semiótico:



Conforme Barros (2005, p. 74), a representação pelo quadrado das estruturas elementares do texto permite visualizar as relações mínimas que o definem, obtendo-se o

mínimo de sentido sobre o qual o texto foi construído. Dessa forma, há uma relação entre contrários em feminilidade *versus* masculinidade e em não-masculinidade *versus* não feminilidade. Os outros termos estão em relação de contraditoriedade: masculinidade *versus* não masculinidade e feminilidade *versus* não feminilidade. Já os termos feminilidade / não masculinidade estabelecem relação como complementares.

Cada um dos elementos da categoria semântica do nível fundamental sofre uma marcação tímica de euforia (traço positivo) *versus* disforia (traço negativo). Os valores, vale lembrar, estão inscritos no texto e não podem ser determinados pelo sistemaaxiológico do leitor. Baseando-se na oposição natureza *versus* civilização, Fiorin (2013) exemplifica que, para um ecologista, certamente natureza será o tema eufórico e civilização, o disfórico. Por outro lado, numa abordagem sobre os perigos da floresta ou até sobre investimentos do ponto de vista de econômico em locais de preservação, talvez a situação se inverta.

Já a sintaxe do nível fundamental abrange as operações de negação e asserção, podendo, assim, aparecer as seguintes relações: i) afirmação de a, negação de a, afirmação de b; ii) afirmação de b, negação de b, afirmação de a.

A categoria feminilidade *versus* masculinidade, por exemplo, poderia ser ilustrada pelo caso do nascimento de uma criança do sexo masculino e a normatividade correspondente a garotos na nossa sociedade (o uso da cor azul, por exemplo). Nesse caso, caso se desenvolvesse uma orientação sexual homoafetiva, haveria a negação dessa masculinidade. A afirmação da feminilidade, no entanto, só ocorreria em casos de transgeneridade ou transexualidade.

Pode-se pensar, além disso, que as diferenças entre sexo biológico, orientação sexual, identidade de gênero e performance (BUTTLER, 2016), poderiam criar contradições diversas, como, por exemplo, entre uma feminilidade determinada biologicamente e uma não feminilidade performática.

O exemplo acima, bastante simples, ajuda a passar uma ideia inicial de como funcionam as análises do nível fundamental. As oposições semânticas estão presentes em todos os textos e, muitas vezes, o analista precisa refletir bastante até identificá-las. Resumidamente, conforme Barros (2005, p. 75), “no nível das estruturas fundamentais, procura-se construir o mínimo de sentido que gera o texto, a direção em que caminha e as pulsões e timias que o marcam”.

Barros considera que é mais fácil examinar as estruturas fundamentais depois de apreendidas as organizações narrativas e discursivas. Por isso, em seu livro *Teoria semiótica do texto* (2005) deixou para o final a apresentação do nível fundamental, que é a primeira etapa do percurso de geração do sentido de um discurso.

1.2.3 Nível narrativo

No nível das estruturas narrativas, os elementos das oposições semânticas fundamentais devem ser examinados como transformações operadas por sujeitos. Há uma relação de transitividade entre dois actantes, o sujeito e o objeto. “O sujeito é o actante que se relaciona transitivamente com o objeto, o objeto é aquele que mantém laços com os sujeitos” (BARROS, 2005, p. 20).

Na sintaxe narrativa, segundo Fiorin (2013, p. 28), há dois tipos de enunciados elementares:

- a) **Enunciados de estado:** são os que estabelecem uma relação de junção (disjunção ou conjunção) entre um sujeito e um objeto. Exemplo: no enunciado “Bianca é uma garota bonita”, há uma relação de conjunção, indicada pelo verbo *ser*, entre o sujeito “Bianca” e o objeto “beleza”. No enunciado “Rodolfo não é bonito”, há uma relação de disjunção, revelada pela negação e pelo verbo *ser* entre um sujeito “Rodolfo” e um objeto “beleza”.
- b) **Enunciados de fazer:** são os que mostram as transformações, os que correspondem à passagem de um enunciado de estado a outro. No enunciado “Aparecida casou-se” há a transformação de um estado inicial “solteira ou não casada” para um estado final “casada”.

O programa narrativo, dessa forma, define-se, segundo Barros (2005), como “um enunciado de fazer que rege um enunciado de estado”. Há de se considerar, no entanto, que as narrativas são bastante complexas, contendo vários enunciados de estado e de fazer que precisam ser contemplados nas análises. Conforme Fiorin (2013), uma narrativa complexa estrutura-se numa sequência canônica, composta por quatro fases: competência, performance, manipulação e sanção.

Na manipulação, são previstas quatro grandes estratégias: a provocação, a sedução, a tentação e a intimidação. Para mostrá-las, será utilizado o exemplo de Barros sobre a relação de mãe com o filho:

Tentação: Se você come tudo, a mamãe leva você para ver o filme da Mônica.
Intimidação: Coma tudo, senão você apanha!
Provocação: Duvido que você seja capaz de comer todo o espinafre!
Sedução: Você é um menino tão bonito e que gosta tanto da mamãe, você vai comer tudo, não é? (BARROS, 2005, p. 31).

Na tentação, o manipulador (no caso, a mãe) propõe uma recompensa (filme da Mônica) ao manipulado, apresentando esse objeto de valor positivo para tentar convencê-lo a fazer alguma coisa (no caso, comer). Na intimidação, o manipulador obriga o manipulado a fazer algo por meio de ameaças. Na provocação, o manipulador exprime um juízo negativo sobre o manipulado (lança dúvidas de sua capacidade). Por último, há a sedução, o manipulador tenta convencer o manipulado a fazer algo manifestando um juízo positivo sobre ele (no caso, a afirmação de que o menino é bonito e gosta da mãe).

O percurso do sujeito na organização narrativa também é analisado sob a perspectiva do destinador-manipulador, em que o programa de competência é verificado sob o ponto de vista do sujeito doador ou destinador dos valores modais, e do percurso do destinador-manipulador, que é o actante funcional, onde se encontra o sujeito doador dos valores modais. “É ele, na narrativa, a fonte de valores do sujeito, seu destinatário: tanto determina que valores serão visados pelo sujeito, quanto dota o sujeito de valores modais necessários à execução da ação” (BARROS, 2005, p. 30).

No percurso do destinador-manipulador, é preciso que o destinatário-sujeito creia nos valores do destinador, ou por ele determinados, para que se deixe manipular. É o caso de quando um político, por exemplo, consegue convencer alguns eleitores, manipulando-os sobre certos valores por meio do discurso. Já a etapa do destinador-manipulador consiste na atribuição de competência modal, “quando ocorre a manipulação propriamente dita e o destinador doa ao destinatário-sujeito os valores modais do querer-fazer, do dever-fazer, do saber-fazer e do poder fazer”. É quando o destinatário-sujeito aceita o acordo e acaba sendo manipulado (BARROS, 2005, p. 35) destaca que a manipulação só será bem-sucedida quando o sistema de valores em que ela está assentada for compartilhado pelo manipulador e pelo manipulado, quando houver certa cumplicidade entre eles, o que acontece na relação entre a revista ou jornal e seus leitores. Quando mudam os valores, a pessoa não se deixa mais manipular. Matte e Lara (2009, p. 25) complementam que a manipulação, de certa forma, cria o sujeito, que precisa estar dotado das modalidades que o virtualizam.

Já o percurso do destinador-julgador responde pela sanção do sujeito. Como última fase do programa narrativo, ocorrem dois tipos de sanção: cognitiva ou interpretação e pragmática ou retribuição. O destinador-julgador verifica a conformidade ou não da conduta do sujeito com o sistema de valores representado e dos valores do contrato inicial estabelecido com o destinador-manipulador. Segundo Barros (2005, p. 35), “cabe ao destinador-julgador comprovar se o sujeito cumpriu o compromisso assumido na manipulação”. Dessa forma, os estados são definidos como verdadeiros (que parecem e são), falsos (que não parecem e não

são), mentirosos (que parecem, mas não são) ou secretos (que não parecem, mas são).

Na fase da competência, o sujeito que vai realizar a transformação central da narrativa é dotado de um saber e/ou poder fazer. Nos contos de fada, exemplifica Fiorin (2013, p. 30), o poder aparece, por exemplo, sob a forma de um objeto mágico que dá ao príncipe o poder de vencer o dragão. Este objeto pode ser um anel mágico, uma espada, entre outros.

É na fase da performance que ocorre a transformação (mudança de um estado a outro). Fiorin (2013, p. 31) aborda os contos de fadas para apresentar um exemplo: “Libertar a princesa presa pelo dragão é a performance de muitos contos de fada”. Há dois tipos de performance, conforme Barros (2005, p. 29): performances de aquisição de valores investidos em objetos já existentes ou de produção de objetos para serem lugares de investimentos dos valores almejados. Ela cita como exemplo que as receitas culinárias são textos de produção de objetos. “Para conseguir o valor gustativo de bala de coco, pode-se, entre outras possibilidades, fabricar, na cozinha, o objeto por meio do que se terá acesso a tal valor”.

A última fase é a sanção, quando ocorre a constatação de que a performance se realizou e o reconhecimento do sujeito que operou a transformação. A sanção pode ser negativa ou positiva, pois o sujeito pode receber um castigo ou um prêmio, respectivamente. Baseando-se novamente em contos de fada, é nessa fase que o cavaleiro que salvou a princesa do dragão casa-se com ela, no caso uma sanção positiva, como geralmente acontece nas narrativas conservadoras, em que o mal é punido e o bem é sempre premiado. Fiorin (2013, p. 31) alerta que “se nem sempre aparecem prêmios e castigos na fase da sanção, sempre estará presente a verificação de que a performance aconteceu”.

Vejamos mais detalhes no exemplo abaixo:

Antônio Oliveira nunca gostou muito de estudar. Todos os dias, acordava na marra e reclamava quando tinha que fazer as tarefas escolares. Os professores alertaram que teria que mudar de comportamento se quisesse “crescer na vida”. Ainda no segundo ano do ensino médio, Antônio via os gigantescos prédios e museus e sonhava em um dia projetar construí-los. Convencido de alcançar este sonho, o adolescente iniciou cursinho preparatório para complementar os estudos e conseguir a aprovação no curso de Arquitetura numa universidade federal. Não desgrudava mais dos livros. Chegando o dia da prova, ele sentia-se preparado. O resultado dos exames saiu somente um mês depois da prova. A conquista foi obtida no dia 23 de dezembro de 2012 e toda a família teve um motivo a mais para comemorar o Natal.

O texto acima, criado somente para dar um exemplo simples de como o esquema canônico, se apresenta na narrativa de muitas histórias comuns do cotidiano. No caso, o sujeito “Antônio” queria entrar em conjunção com o objeto-valor “curso superior”. Ele é manipulado por sedução ao ver os prédios gigantescos e museus e sonha em um dia conseguir projetá-los. No entanto, precisa adquirir a competência para alcançar tal feito.

Na fase da competência, Antônio está dotado de um poder-fazer, pois tem como iniciar o curso e preparar-se para o vestibular. Quando começa a estudar, o estado se transforma e assim cumpre sua etapa de performance. No dia da prova de vestibular, está dotado de um saber-fazer. Com a aprovação, obtém uma sanção positiva. Caso fosse reprovado, a sanção seria negativa. Ele passa, assim, do estado disjunto para conjunto com o objeto de valor.

Dessa forma, o sujeito manipulado, seja por um querer fazer (nas fases de sedução ou tentação) ou dever fazer (nas fases de provocação e intimidação), dotado de competência (saber e poder fazer), realiza a ação (performance) e, em seguida, é sancionado de forma positiva ou negativa.

Fiorin (2013) esclarece que as fases da sequência canônica não aparecem sempre bem-arranjadas, pois muitas delas ficam ocultas e devem ser recuperadas a partir da relação de pressuposição. No caso de um professor de matemática ensinando a tabuada aos alunos do segundo ano do ensino fundamental, por exemplo, pressupõe-se que ele é dotado de um saber fazer, ou seja, adquiriu a competência necessária para ensiná-los. A performance de seus estudos durante o curso de graduação, no entanto, aparece de forma implícita.

Há ainda as narrativas que não se realizam completamente, quando, por exemplo, um dos sujeitos não aceita a manipulação. Outras podem também relatar preferencialmente apenas uma das fases. Nesse caso, Fiorin (2013, p. 32) exemplifica que “um jornal sensacionalista, ao contar um assassinato, narra em geral a performance: como foi o crime, quem o realizou, quem era a vítima, etc”. Já num romance policial, mais espaço pode ser dedicado à sanção.

No percurso gerativo de sentido, os elementos semânticos são selecionados e relacionados com os sujeitos na semântica narrativa. Barros (2005, p. 44) esclarece que os elementos inscrevem-se como valores, nos objetos, no interior dos enunciados de estado. A autora cita o exemplo de uma gata doméstica que está em relação de conjunção com os valores alimento, abrigo, proteção e amor, inseridos nos objetos manifestados como filé-mignon, apartamento, carinhos.

Essas relações do sujeito podem ser modificadas por determinações modais. Assim, a modalização dos enunciados de estado é também denominada modalização do ser, atribuindo existência modal ao sujeito. Já a modalização dos enunciados de fazer é responsável pela

qualificação do sujeito para a ação. “Tanto para a modalização do ser quanto para a do fazer, a semiótica prevê essencialmente quatro modalidades: o querer, o dever, o poder e o saber” (BARROS, 2005, p. 44).

Na organização modal da competência, combinam-se dois tipos de modalidades: as virtualizantes, que instauram o sujeito, e as atualizantes, que o qualificam para a ação. O dever-fazer e o querer-fazer são modalidades virtualizantes, enquanto o saber-fazer e o poder-fazer são atualizantes.

1.2.4 Nível discursivo

No nível discursivo, conforme Batistote (2012, p. 44), estuda-se a projeção da enunciação no discurso, as depreagens (enuncivas ou enunciativas), as embreagens, as categorias de pessoa, tempo, espaço e as técnicas de aproximação ou distanciamento, os recursos de ancoragem actancial, espacial, temporal e as relações argumentativas entre enunciador e enunciatário.

As estruturas narrativas convertem-se em discursivas quando são assumidas pelo sujeito da enunciação. Barros (2005, p. 53) explica que “o sujeito da enunciação faz uma série de ‘escolhas’, de pessoa, de tempo, de espaço, de figuras, e ‘conta’ ou passa a narrativa, transformando-a em discurso”. O diálogo passa a acontecer entre um enunciador e um enunciatário. No caso dos textos jornalísticos, o primeiro é identificado como aquele que produz a informação, enquanto o segundo é quem recebe. “O enunciador e o enunciatário são o autor e o leitor. Não são o autor e o leitor reais, de carne e osso, mas o autor e o leitor implícitos, ou seja, uma imagem do autor e leitor construída pelo texto” (FIORIN, 2013, p. 55).

A imagem do enunciatário a quem o discurso se dirige constitui uma das coerções discursivas a que obedece o enunciador, conforme explicação de Fiorin (2013, p. 56). Reside aí a diferença na construção do texto ao pensar no público-alvo. Por isso, escreve-se de determinada maneira nas publicações voltadas a crianças, para adolescentes ou para aquelas que tenham como foco principal atender os especialistas de determinado campo profissional.

Os mecanismos discursivos auxiliam a criar ilusão de verdade, conforme Barros (2005, p. 54). Na semiótica, é por meio da análise da estrutura discursiva que é possível resgatar as opções verbais e categorias enunciativas que constam no discurso e, dessa forma, tentar projetar os recursos de persuasão que foram usados pelo enunciador para convencer o enunciatário de suas veridicções. Esse contrato é explicado por Gomes:

Cumprindo o papel de manipulador, o enunciador persuade o enunciatário a crer na verdade do seu discurso, direcionando a sua interpretação. Ao mesmo tempo, porém, submete-se ao enunciatário, subordinando suas escolhas à representação que dele é construída no texto. As relações que se estabelecem entre essas duas instâncias da enunciação tornam-se possíveis por meio da instauração de um contrato de veridicção, determinado por um conjunto de referências contextuais e situacionais necessariamente inscritas no discurso (GOMES, 2008, p. 52).

As opções feitas pelo enunciador para elaborar o discurso auxiliam a criar efeitos de realidade e proximidade ou distanciamento na enunciação. Ao utilizar a primeira pessoa no discurso, tem-se a debreagem enunciativa. O enunciador projeta um eu-aqui-agora, que cria efeito de sentido de proximidade e de subjetividade. É o caso da frase: “Eu estou sozinha em minha casa hoje”. Há uma pessoa (eu), num tempo (agora) no espaço (aqui).

Já a opção pela terceira pessoa do discurso, chamada debreagem enunciva, ajuda a criar um efeito de neutralidade no discurso ou de distanciamento da enunciação, que passa a ser definida num ele-lá-então. A produção desse discurso auxilia a simular a objetividade, a qual colabora para “fabricar a ilusão de distanciamento”, conforme Barros (2005, p. 54). É o caso do seguinte enunciado: “Branca estava em casa quando ocorreu o roubo”. Há uma pessoa (ela) num espaço definido pela casa (lá) no tempo representado pelo momento do roubo (então).

O próprio ato de ceder a palavra a interlocutores também é visto como uma estratégia do enunciador para convencer o enunciatário da ideia de verdade. Trata-se do efeito de realidade ou de referente que, esclarece Barros (2005, p. 58), cria ilusões discursivas de que o discurso copia o real. “Na sintaxe discursiva, os efeitos de realidade decorrem, em geral, da desembreagem interna”. Geralmente, para dar ainda mais ênfase, as frases são colocadas entre aspas.

Na semântica narrativa, a tematização e a figurativização são dois níveis de concretização do sentido, que servem para revestir o esquema narrativo. Batistote (2012, p. 44) esclarece que “os valores manifestados no nível narrativo se organizam no nível discursivo em percursos temáticos, que podem ou não ser recobertos de percursos figurativos”. É nessa etapa que os propósitos do texto ficam mais claramente manifestados, construindo a coerência.

Fiorin (2012, p. 91) define que a figura remete a algo existente no mundo natural, que tenha um correspondente perceptível: árvore, sol, correr, brincar, vermelho etc. Assim, os textos figurativos buscam construir um simulacro da realidade. Já o tema é de natureza puramente conceptual, em categorias que organizam, categorizam e ordenam os elementos do mundo natural: elegância, vergonha, orgulhoso, etc. Os textos temáticos, portanto, procuram explicar

a realidade, estabelecendo relações e dependências.

Para que o conjunto de figuras ganhe sentido, é preciso a concretização de um tema. Não existe, portanto, a exclusividade de um deles no texto. Batistote (2012, p. 45) afirma que “muitas vezes, o sentido de um texto é construído pela relação entre vários percursos temáticos simultâneos, que se manifestam sob a forma de isotopias temáticas e figurativas”. Há necessidade, portanto, de estabelecer conexões. A reiteração dos temas e a recorrência das figuras no discurso constituem a isotopia, responsável pela sua coerência. Essas escolhas feitas pelo enunciador ajudam a encontrar o sentido nos enunciados.

1.2.5 Da plasticidade

A partir de uma base hegemonicamente linguística, calcada em especial no *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand Saussure, e nos trabalhos de Louis Hjelmslev (1975), a semiótica francesa desenvolveu uma concepção segundo a qual o discurso pode ser manifestado tanto por textos verbais quanto não-verbais, passando, assim, de uma semântica estrutural para uma semiótica geral do discurso, ainda na década de 1960. Os trabalhos de Jean-Marie Floch, de meados da década de 1980, confirmaram a aplicabilidade da teoria na análise de textos plásticos, o que proporcionou um desdobramento para a semiótica do visual.

A semiótica plástica é, segundo Floch (1985), aquela que se dedica à análise de textos concebidos também através de significantes visuais. Mas se considerarmos a hegemonia de que goza o signo verbal nos estudos da linguagem e se colocarmos a semiótica plástica no campo desses estudos, uma dificuldade surge de imediato: a estranheza que poderia causar o estudo de “imagens” em uma área atravessada por teorias linguísticas. Duas premissas elementares poderiam ilustrar a impertinência da semiótica plástica dentro dos estudos linguísticos: a) a linguagem é essencialmente verbal; e b) os estudos linguísticos têm a linguagem como objeto de investigação.

A articulação dessas premissas poderia levar a uma das seguintes conclusões: o objeto dos estudos linguísticos é formado de exemplares construídos com o material das línguas naturais; a manifestação da linguagem através de outros códigos constitui não uma linguagem em si, mas uma tradução intersemiótica.

A essas refutações acrescentemos o fato de tradicionalmente encontrarmos estabelecida uma dissociação entre texto e imagem, como se fossem elementos de comunicação estanques, o que naturalmente, exigiria dois tipos diferentes, talvez divergentes, de análise. Essa distinção poderia assemelhar-se a um raciocínio matemático do tipo *texto = material verbal – material icônico*. Outra invalidação, geralmente atribuída ao significante visual, é a de que o verbal

constitui o “instrumento” mais preciso com que podemos contar. Entretanto, mesmo a palavra possui sua imprecisão derivada do uso que dela se faz ou do conhecimento que se tem dela. Qualquer tipo de signo é incerto nas possibilidades que tem de significar (MORATO, 2008).

Por outro lado, a pertinência – e mesmo a importância – de textos plásticos para os estudos linguísticos pode ser realçada mediante algumas considerações. Saussure, por exemplo, insere em seu modelo teórico de signo a “imagem acústica”, ou seja, é a partir do “som” do significante que chegamos ao significado (conceito). A imagem é, pois, um elemento de nossa cognição pela linguagem, construção essa que deriva de nosso contato com o significante. Nota-se que a linguagem possui seu substrato imagético, ainda que este se limite a uma operação mental. Como nos diz Pietroforte (2007, p. 33): “qualquer palavra – própria das semióticas verbais – quando escrita, é antes vista que ouvida, o que faz desse registro linguístico uma semiótica sincrética em que se combinam palavra e imagem escrita”.

Tanto em textos estéticos quanto em utilitários, o signo visual aparece como coadjuvante de uma mensagem, e, não raro, como a própria mensagem. Lembremos da onipresença do elemento visual na publicidade, nas artes, nos livros didáticos modernos, entre outros. O signo visual acompanha os diversos tipos/gêneros de texto e – acrescentamos – a grande maioria possui uma visualidade decorrente de sua apresentação gráfica. É nessa perspectiva que procuramos localizar ou situar a importância da semiótica plástica no âmbito dos estudos linguísticos. Assim, a semiótica plástica se coloca nos estudos da linguagem como mais uma possibilidade de se compreender a significação e também de se (re)pensar o conceito de texto.

Devemos esclarecer, entretanto, que embora comumente os objetos estéticos ganhem um espaço considerável nos estudos da semiótica plástica, o propósito dessa vertente não é o de estabelecer uma outra teoria que proporcione uma leitura do construto artístico. Independentemente do *corpus* sobre o qual se debruça a análise, a semiótica tem o *sentido* como objeto, ou antes, “a semiótica se interessa pelo *parecer do sentido*, que se apreende por meio das formas de linguagem” (BERTRAND, 2003, p. 11).

A arte, ou a imagem, nesse caso, são exemplos de manifestações textuais nas quais podemos investigar o discurso e o engendramento das estruturas de sentido que o tecem. Como mostra Fiorin (1999, p. 3), “a Semiótica não visa propriamente ao sentido, mas à sua arquitetura (...) deseja menos estudar o que o texto diz ou por que diz o que diz e mais como o texto diz o que diz”. O texto é um objeto privilegiado para a análise. Logo, ele não é um ponto de chegada para o estudo do sentido, mas um ponto de partida.

Greimas & Courtés (1979, p. 281-2), no verbete *semiótica planar*, já incluem as semióticas visuais, caracterizadas pelo emprego de um significante bidimensional (como, por

exemplo, a fotografia, o cartaz, os quadros esquemáticos, o desenho, a planta arquitetônica e mesmo a escrita caligráfica). A semiótica planar trataria, portanto, de estabelecer categorias visuais relativas a uma expressão que remeteriam ao conteúdo do texto.

Na concepção de Floch (1985, p. 15), a semiótica plástica estaria relacionada, por excelência, com o estudo da significação de exemplares estéticos. Para o autor, ela consistiria na realização, em certos tipos de substância – a substância visível –, da semiótica poética, a qual é autônoma quanto à sua organização formal e à sua significação. Apesar de o autor mencionar a “semiótica poética”, não se restringe essa abordagem a uma semiótica da arte. Trata-se, portanto, de analisar o substrato visual da semiótica poética (MORATO, 2008).

Em abordagens posteriores, Greimas (2004, p. 92-93) estabelece a premissa fundamental de que o ponto de partida da semiótica plástica está em considerar os objetos plásticos como objetos significantes. Trata-se de estudar exemplares reelaborados a partir das línguas naturais “na elaboração secundária desta que é a linguagem poética”, sendo que mesmo as categorias presentes em um texto plástico são comparáveis àquelas advindas da reelaboração estética das línguas naturais.

Com essa perspectiva, a semiótica plástica se torna uma metalinguagem, uma linguagem segunda, que, assim como a linguística, se ocupa do estudo da reelaborado mundo objetivo pela linguagem. Uma vez especificada a presença do elemento estético na semiótica plástica, acrescentamos que seu objeto é um tipo de significação definido como semissimbólico, ou antes, a relação de semissimbolismo que ocorreria em um texto visual, já que “toda semiótica plástica é semissimbólica” (PIETROFORTE, 2004, p. 10), embora nem todo semissimbolismo seja uma semiótica plástica.

Entretanto, acatamos com reserva a observação de Pietroforte. Ribeiro (2006), por exemplo, nos mostra que a pintura abstrata é um tipo de texto plástico em que não ocorre semissimbolismo, já que há um trabalho apenas sobre o plano de expressão: o uso das cores não remeteria, segundo o autor, a categorias do plano de conteúdo (MORATO, 2008).

Do mesmo modo que a pintura abstrata suprime o plano de conteúdo, não deixamos de considerar a possibilidade de textos/telas em que não haja correlação entre categorias do plano de conteúdo e do plano de expressão, não se observando, pois, a instauração de relações semissimbólicas. Por outro lado, considerando que esses dois planos podem ser analisados de forma independente, começaremos pela análise do plano de conteúdo – que é o mais solidamente estabelecido em semiótica – por meio do percurso gerativo de sentido para, só então, buscar sua articulação com o plano de expressão, já que, particularmente nos textos estéticos, conteúdo e expressão caminham juntos na/para a construção de sentidos.

Quanto ao semissimbolismo, observamos que no *Dicionário*, Greimas e Courtés (1979, p. 343) definem as linguagens chamadas semissimbólicas (ou “molares”) como aquelas que se caracterizam pela correspondência de categorias, e não de elementos isolados. As categorias envolvidas nesse tipo de abordagem se apresentam como oposições do plano de conteúdo e do plano de expressão que se relacionam por homologação. O exemplo fornecido pelos autores é dado pela categoria gestual *verticalidade vs horizontalidade* (plano de expressão), que corresponde à categoria *sim vs não* (plano de conteúdo). Um aceno vertical de cabeça significa “sim”, e um aceno horizontal, “não”. Notemos que, por essa via, os autores relacionam o semissimbolismo às convenções de um contexto cultural.

Essa noção seria mais bem desenvolvida, posteriormente, por Floch (1985, p. 14-15), para o qual “os termos de uma categoria do significante podem ser homologados àqueles de uma categoria do significado”, o que remete aos conceitos saussureanos de significante e significado, enfatizando o caráter arbitrário do semissimbolismo. Em Floch, a relação semissimbólica praticamente se confunde com a própria semiótica plástica. Para o autor, esta última seria um caso particular da semiótica semissimbólica, a qual seria estabelecida a partir de uma certa relação entre o visível e o inteligível (FLOCH, 1985, p. 11).

O conceito de semissimbolismo seria ainda retomado por Greimas (2004, p. 92-93) que reserva o nome de *semiótica semissimbólica* para “esse tipo de organização de significação – que se define pela conformidade entre os dois planos de linguagem reconhecida como se dando não entre elementos isolados, como acontece nas semióticas simbólicas, mas entre suas categorias”. A hipótese central dessa proposta “consiste em considerar os objetos plásticos como objetos significantes”. Não se trata apenas de tomar os objetos plásticos como portadores de significação: “o problema não é, portanto, o de proclamar que o significante plástico ‘significa’, mas é procurar compreender como ele significa o que significa”.

Floch (2004, p. 244), ao analisar telas do pintor alemão Jörgen Immendorf, mostra-se maleável a esse respeito e nos diz: “se é preciso inscrever o próprio quadro em um contexto, é primeiramente no do conjunto dos outros quadros que constituem a obra do pintor que se deve inscrevê-lo”, mas acrescenta “quem ousaria negar a importância do contexto histórico, político e artístico quando se trata de compreender uma obra tão evidentemente marcada por sua época?”. Trata-se, pois, da compreensão do conceito de contexto de forma mais ampla do que a relação intertextual descrita anteriormente.

Nessa perspectiva, o contexto intertextual é denotado, no caso específico de um texto pictórico, por meio de uma “transmigração de motivos através da pintura de textos verbais, literários e bíblicos” (OLIVEIRA, 2004, p. 131).

Nas telas há constantemente um sincretismo, uma união das linguagens verbal (considerando os enunciados escritos) e visual (considerando a pintura ou outros recursos gráficos utilizados). Essa correlação, bastante comum, pode ocorrer também no cinema, nos programas de televisão e em diversos outros objetos textuais. Greimas e Courtés (2012, p. 467) definem que, num sentido mais amplo, serão consideradas como sincréticas as semióticas que acionam várias linguagens de manifestação, citando como exemplos a ópera ou o cinema. Os autores exemplificam ainda que quando um sujeito de enunciado de fazer é o mesmo que o de enunciado de estado, o papel actancial que os reúne é o resultado de um sincretismo. Essa correlação entre plano de expressão e conteúdo pode ser compreendida pelo exemplo apresentado por Fontanille:

Se, por exemplo, dou-me conta de que as mudanças de cor de uma fruta podem estar relacionadas ao seu grau de amadurecimento, tais mudanças pertencerão ao plano de expressão, e o grau de amadurecimento ao plano de conteúdo. Entretanto, eu posso, do mesmo modo, relacionar o grau de amadurecimento com uma das dimensões do tempo, a duração, e, nesse caso, o grau de amadurecimento pertence ao plano de expressão, e o tempo, ao plano de conteúdo (FONTANILLE, 2012, p. 43).

Barros (2005, p. 77) complementa que além de cumprir o encargo de expressar o conteúdo, o “plano de expressão assume outros papéis e compõe organizações secundárias da expressão”, as quais corroboram para fabricar efeitos de realidade. Na maioria dos casos, a expressão também desempenha papel importante na construção dos sentidos, não ficando restrita somente ao papel de veicular determinado conteúdo. Essa correlação pode nem sempre acontecer, como em uma conversação, em que a fala desempenha papel de plano de expressão. No entanto, se forem considerados outros aspectos, como tonicidade e até os gestos, será possível desvendar mais significados. O analista precisa tomar, inicialmente, cada uma das linguagens para, então, constatar as relações que podem ser feitas.

Na composição de uma tela, há substâncias de expressão plásticas, cromáticas e gráficas, as quais se correlacionam com o conteúdo manifestado em títulos ou legendas. Há, portanto, uma semiótica sincrética, pois os diferentes elementos deverão ser analisados em conjunto para formar um único sentido. O enunciador, inclusive, trabalha a seu favor com essas homologações para que o enunciatário possa apreender de forma mais direta o efeito de sentido esperado.

Os estudos nesse sentido ganham força a partir de 1987, com a publicação de *Da imperfeição*, também de A. J. Greimas, que analisa a experiência estética através de cinco textos. A teoria passa da semiótica da língua natural para uma semiótica do mundo

natural, do vivido ou do realizado. Assim, antes de o sentido ser cognitivizado, o acontecimento já é percebido. Antes do inteligível, há a percepção sobre o sensível, mecanismo que ajudará a compreender certas opções dentro das artes.

A relevância do plano de expressão fez com que, nesta pesquisa, fossem mobilizados conceitos da semiótica plástica. Aliados aos pressupostos elencados anteriormente no nível discursivo da semiótica, estas escolhas metodológicas possibilitarão depreender, na análise, os principais elementos que compõem as telas estudadas.

Na semiótica plástica, o sentido continua a ser estudado de acordo com o percurso gerativo e as relações semissimbólicas, conforme Pietroforte (2007b, p. 11). No entanto, substituíram-se as operações de afirmação e negação do quadrado semiótico por inflexões tônicas e a noção de termos simples passa a ser pensada em termos complexos. Nessa concepção, afirmar ou negar é dar mais ou menos tonicidade aos valores investidos.

No *Dicionário*, Greimas & Courtés (1979, p. 457) abordam as categorias topológicas, eidéticas e cromáticas sem aprofundar as análises. Na obra, ele apresenta uma hierarquia de sensações. O estrato topológico (da dimensão dos espaços) é considerado o mais superficial, seguido do eidético (das formas) e, no nível mais profundo da percepção estética, encontra-se a cromática (das cores, luzes e sombras). Com isso, é possível sistematizar um percurso para compreender os mecanismos foram utilizados pelo artista para figurativizar o enunciado elaborado como texto pictórico.

Lembrando que em semiótica a verdade encontra fundamento no conceito de veridicção, que diz respeito a uma espécie de contrato entre o enunciador e o enunciatário, independentemente de qualificarem-se como autor e leitor reais, já que se trata de algo interno ao texto:

A “verdade”, para ser dita e assumida, tem de deslocar-se em direção às instâncias do enunciador e do enunciatário. Não mais se imagina que o enunciador produza discursos verdadeiros, mas discursos que produzem um efeito de sentido “verdade”: desse ponto de vista, a produção da verdade corresponde ao exercício de um fazer cognitivo particular, de um fazer parecer verdadeiro que se pode chamar, sem nenhuma nuance pejorativa, de fazer persuasivo. Exercido pelo enunciador, o fazer persuasivo só tem uma finalidade: conseguir a adesão do enunciatário. (GREIMAS & COURTÉS, 1979, p. 487).

As modalidades veridictórias articulam-se, como categoria modal, em /ser/ vs. /parecer/. Dessa forma, a modalização do ser, isto é, a relação do sujeito com seu objeto pode se estabelecer e pode ser.

Figura 1: Modalidades veridictórias

Fonte: Barros (2005, p. 44).

A partir da perspectiva da veridicção, o sujeito enunciator na forma como o seu discurso se materializa na pintura a partir das categorias eidéticas, topológicas e cromáticas propõe o enquadramento no eixo do /parecer/ e /ser/ verdade, sendo, portanto, verdadeiro.

No tocante à análise dos textos visuais, Teixeira (2008), corroborando as categorias inicialmente propostas por Floch no estudo da semiótica plástica, defende a consideração de quatro elementos importantes:

As categorias cromáticas se apresentam nas infinitas possibilidades de combinações de cores, concretizadas em oposições do tipo puro/mesclado, brilhante/opaco, saturado/não saturado, claro/escuro, que instalam o movimento e o ritmo da cor no espaço da tela. As categorias eidéticas, que constroem as formas, serão examinadas como combinações de linhas e volumes superpostos, concretizando contrastes como o côncavo/convexo, curvilíneo/retilíneo, verticalidade/diagonalidade, arredondado/pontiagudo, etc. As categorias topológicas levam em conta a posição e a orientação das formas e do movimento no espaço, podendo realizar-se sob a forma dos contrastes englobante/englobado, alto/baixo, central/periférico, esquerdo/direito, etc. (TEIXEIRA, 2008, p. 305).

Na sequência, para efeitos de organização dos conceitos categóricos propostos, a autora organiza o seguinte quadro:

Quadro 2: Categorias de análise

Cromáticas	Combinções de cores puro vs. mesclado Brilhante vs. opaco saturado vs. não saturado Claro vs. escuro etc.
Eidéticas	Relações entre formas côncavo vs. convexo Curvilíneo vs. retilíneo verticalidade vs. diagonalidade Arredondado vs. pontiagudo etc.
Topológicas	Posição e orientação das formas e domovimento no espaço Englobante vs. englobadoalto vs. baixo Central vs. periférico esquerdo vs. direito etc.

Fonte: Teixeira (2008, p. 305-306)

O arsenal teórico apresentado aqui servirá, no capítulo 3, na abordagem da obra *Pedofilia*, exposta no MARCO, em 2017. No entanto, antes é necessário contextualizar o espaço museológico em questão, sua localização, suas políticas, sua gestão e sua história, o que será feito a seguir, no capítulo 2.

CAPÍTULO 2 – DO MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA

Neste capítulo, apresentamos considerações sobre o Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul (MARCO) e as exposições selecionadas como objeto de nosso estudo, descrevendo-as numa abordagem que busca situá-las dentro do contexto em que se realizaram com o objetivo de propor sentidos dentro da lógica expositiva, mas também em suas semioses e possibilidades decoloniais.

Figura 2: MARCO – visão lateral



Fonte: Acervo do autor.

2.1 Um pouco de história

O Marco, sob a tutela da Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul (FCMS), foi criado em 1991. Antes de ocupar sua atual sede, passou por duas localizações provisórias na região central de Campo Grande: primeiro na avenida Calógeras (1991 a 1999), posteriormente na rua Barão do Rio Branco (1999 a 2002). A sede definitiva foi projetada pelo arquiteto Emmanuel de Oliveira, cuja construção se iniciou em 1993, com conclusão em 2002, contando com recursos da Lei de Incentivo à Cultura do Governo Federal.

Ocupando extensa área dentro do Parque das Nações Indígenas, em Campo Grande, o museu é um exemplo de arquitetura contemporânea. Imponente nas formas geométricas em

concreto, captura curvas que remetem aos rios sul-mato-grossenses.

O prédio conta com 5 salas, sendo que uma contém uma mostra permanente, composta de doações de artistas, colecionadores, instituições culturais e de prêmios adquiridos pela Pinacoteca Estadual desde 1979, e as outras 4 recebem exposições temporárias. O museu possui ainda um auditório com capacidade para 105 pessoas e uma biblioteca específica em artes plásticas, com material para pesquisa e formação de estudantes, arte educadores, artistas e público em geral.

É de suma importância realizar uma descrição histórica da formação do MARCO, mesmo que breve, considerando a edificação e a iniciativa de fundação, estrutura física e organizacional, para que se possa compreender seu sistema de funcionamento. Essas informações foram coletadas das *home pages* da FCMS e da Prefeitura Municipal de Campo Grande-MS, bem como de um blog alimentado pela equipe do museu. Além disso, parte da análise será realizada com base em seu regimento.

Todo ano, a Fundação abre inscrições, por meio de edital, para o Programa de Exposições Temporárias do MARCO, tendo como objetivo incentivar a pesquisa contemporânea em artes visuais, valorizar e promover a arte, com a intenção de torná-la acessível ao público e apresentar novas trajetórias artísticas em artes visuais. A seleção ocorre sob a responsabilidade da Comissão Curatorial composta pela coordenação do Museu de Arte Contemporânea de MS, um representante da FCMS e por dois membros profissionais de competência na área de Artes Visuais (curadores, críticos, professores, pesquisadores) que se pautam na documentação enviada pelos proponentes, currículo, impacto da proposta, possuindo ineditismo, clareza e coerência.

O MARCO possui uma Coordenadoria de Serviços Educativos atuante, responsável pela operacionalização da política de educação museal da instituição. O art. 29 do Regimento estabelece suas atribuições, tais como, elaborar e executar projetos de extensão cultural, buscando a integração museu-comunidade por meio do desenvolvimento de atividades educativas, realizando estudos e pesquisas relativas ao aproveitamento do acervo do Museu em programas educativos e realizar conferências, cursos, oficinas, seminários e outras atividades em sua área de competência, a fim de contribuir para o aperfeiçoamento técnico e científico da instituição e do público em geral.

O setor é responsável pelo diálogo com as escolas, grupos organizados e pessoas que estejam interessados em visitas mediadas e pelo diálogo com os Arte Educadores que propõem atividades dentro do espaço museológico, buscando uma diretriz que não atua de forma vertical, mas inserindo toda a comunidade externa como ativa em suas tomadas de decisões, afinal:

Compreendemos um museu a partir deste mundo com o qual ele se relaciona e faz trocas. (...) A interação entre história, memória e tempo será fundamental, uma vez que a tentativa de remontagem do que não é mais, do que já foi, por meio de marcas e signos que são os objetos guardados pelos museus, confere a estes uma linguagem peculiar (SANTOS, 2008, p. 56).

A dinâmica presente é de diálogo e tomada de decisão em conjunto, em que o protagonismo das exposições e atividades educativas se dão de acordo com os anseios de todas as partes envolvidas, em uma ação que envolve a museologia social. O acervo de uma instituição representa sua essência e, em muitos casos, é o principal responsável pelo vínculo com a comunidade, já que é nela que o museu se encontra e onde se processa a cultura, pois, assim como o objeto é a linguagem do museu, o homem é o objeto do museu (MOLIN & SANTOS, apud SANTOS, 2000, p. 90).

Conforme Castro (2017, n/p), “a educação museal é um processo educativo, focado no indivíduo e sua interação com a sociedade, que valoriza suas formas de fazer e viver a cultura, a política, a história. O patrimônio musealizado é uma ferramenta neste processo, que é ao mesmo tempo de conscientização e construção coletiva de conhecimento e tem como um de seus objetivos o entendimento do que é a memória, a história e a necessidade de seu conhecimento e preservação”.

O museu cumpre fundamental papel educativo por meio de suas atividades, democratizando o acesso à arte e aos bens culturais, posicionando-se como importante centro de formação e fomento cultural. O protagonismo das exposições e atividades educativas se dá de acordo com os anseios de todas as partes envolvidas, numa ação que envolve a museologia social. Segundo Canclini (1990, p. 233), “ao chegar à década de 90, é inegável que a América Latina se modernizou. Como sociedade e como cultura: o modernismo simbólico e a modernização socioeconômica não estão mais tão divorciados”.

De acordo com o Conselho Internacional de Museus (ICOM), criado em 1946, com escritório técnico no Brasil desde 1948, museus são instituições permanentes, sem fins lucrativos, abertas ao público e a serviço da sociedade, que adquirem, conservam, investigam e difundem os testemunhos do homem e seu entorno para a educação e o deleite do público visitante. De acordo com Santos e Molin (2008), esse formato que conhecemos hoje, que consiste em um conjunto de objetos cuja guarda é mantida por uma organização colecionadora ou por um colecionador, podendo incluir o próprio edifício ou o local onde se encontra, teve origem na Grécia antiga.

Mesmo com as grandes transformações que os museus vêm passando com o tempo e a

necessidade de sempre revisar suas narrativas, sua função básica é a preservação, e, por meio dela, justificam-se todas as outras ações, tais como “coleta, pesquisa, a salvaguarda de coleções e/ou referências culturais. Realizada por meio da documentação e da conservação, e por último a comunicação que envolve a exposição, educação informal e ações socioculturais” (PORTAL EDUCAÇÃO, s/d).

O acervo do MARCO contempla uma coleção com mais de 1.600 obras nas mais diversas linguagens: pinturas, esculturas, objetos, fotografias, desenhos, gravuras e uma coleção especial com todo o acervo (diários, fotografias, pinturas e documentos) de Lídia Baís (uma das pioneiras das artes plásticas modernas do estado) e Ignês Corrêa da Costa. Ignês foi aluna de Portinari, com quem colaborou em obras como os murais azulejados e os painéis do auditório do Palácio Gustavo Capanema, no Rio de Janeiro, além da igreja da Pampulha, em Belo Horizonte.

Entre as obras de artistas sul-americanos, estão os argentinos Fernando Suárez (pintura), Maria Perez Sola (gravura) e os fotógrafos paraguaios Luiz Vera e Juan Britos. Da região centro-oeste o museu possui obras de Divino Sobral, Darlan Rosa, Gervane de Paula, Omar Franco, Glenio Lima, Elder Rocha, Marcelo Solá, Maria Guilhermina e Marina Boaventura. Entre os artistas e as produções sul-mato-grossenses, destacam-se as pinturas da importante série *Divisão do Estado*, de Humberto Espíndola, as gravuras de Vânia Pereira e Roberto de Lamônica e a pintura abstrata de Wega Nery, a primeira artista plástica do estado a expor fora do país. O museu conta ainda com coleções de artistas brasileiros (doadas por Pietro Maria Bardi), trinta xilogravuras de Oswald Goeldi e vinte e cinco gravuras do Projeto Bozano Arte e Natureza, composto por um conjunto de 25 obras da ECO ART, com nomes como Beatriz Milhazes, Daniel Senise, Flávio Shiró, Carlos Vergara, Siron Franco e Tomie Ohtake.

Em 2008, O MARCO foi contemplado na 2ª edição do Prêmio Marcantonio Vilaça/Funarte com obras de três importantes artistas de relevância para a arte local, a saber: Wega Nery, Ignês Corrêa da Costa e Jorapimo. Em 2013, o acervo foi contemplado com 64 gravuras em *cliché-verre* de Alex Cervený, premiado pela 5ª edição do Prêmio Marcantonio Vilaça/Funarte. Assim sendo, por meio de seu acervo é possível traçar um panoram a histórico e iconográfico das artes plásticas sul-mato-grossenses.

Nos próximos itens, apresentamos um panorama das quatro temporadas de 2017, que na verdade ocorreram entre maio de 2017 e fevereiro de 2018, com análises gerais sobre as escolhas realizadas por meio dos editais, com o objetivo de construir sentidos específicos e relacionais sobre as obras expostas, abordando questões sobre as propostas, materiais, sentidos e caminhos de integração entre elas.

2.2 Primeira Temporada de exposições de 2017

A primeira temporada, que ocorreu entre 10 de maio e 09 de julho, contou com artistas regionais, propondo uma diversidade estética que proporcionasse diversos caminhos de conexão e fricção entre artistas, obras e espetadores (apreciadores). A partir de diversas técnicas, elas possuem a capacidade de abraçar diferentes públicos, convidando-os para apreciar e interagir com a proposta dos/as artistas.

No entanto, é difícil perceber no *corpus* selecionado uma unidade discursiva, seja temática, técnica ou representacional. Entre abstrações, objetos e esculturas, o público se deparou com exposições que pouco dialogavam entre si. Do ponto de vista da educação museal, é importante que haja não exatamente um eixo temático, mas ao menos um fio discursivo que conduza e provoque o público, gerando tensões e distensões. No entanto, cada artista selecionado aqui traz sua própria história, suas próprias preocupações, sem que haja uma contiguidade narrativa.

2.2.1 *Liames* – instalação das artistas Christina Bastos e Kyria Oliveira

Cristhina Bastos e Kyria Oliveira exploram em seus processos artísticos caminhos para dar vazão aos sentimentos que compõe o eu e o tempo, de forma subjetiva e poética, construindo uma singularidade artística autêntica.

Pesquisando em suas memórias modos de ligar o passado, o futuro e o presente, relacionando-os com o local, com as eras e as mudanças da humanidade, trazem um ponto e um contraponto entre o que a sociedade impõe enquanto regresso e progresso. Esses dois pontos são abordados com intuito provocativo e reflexivo na obra *Casulos*, um diálogo metafórico entre as etapas de transformação e o fluxo da vida. Desde os materiais até a concepção e exposição, ela carrega um discurso conceitual e o desejo/necessidade de mudanças.

A obra expressa de forma sólida essa conexão entre a memória e os rastros que alevam a pensar o presente. Assim, como um novelo que se desenrola e volta a se enrolar, construindo e desconstruindo formas e discursos, constrói-se na instalação viva que se apresenta ao mesmo tempo em que está em processo. Por meio de uma *escrita* poética, ressignificam-se as marcas presentes nas construções urbanas, como camadas de tintas emofos, ou seja, índices do tempo passado se manifestando em sombras, cores e texturas. Em sua obra viva, traz as sombras e nuances dessas experiências com as quais teve contato a partir de um olhar sensível, em constante mutação.

Figura 3



Fonte: MARCO, 2017.

2.2.2 *Visões fractais* – esculturas de Marcos Rezende

Marcos Rezende nasceu em Campo Grande- MS, e reside em uma fazenda no interior, no município de Jaraguari. Há dez anos decidiu trabalhar com o que realmente lhe fazia brilhar os olhos: esculturas produzidas em diversos materiais, como argila e bronze. Em uma de suas entrevistas, o artista disse: “Eu sempre fui produtor rural e trabalhei no campo, mas a arte sempre acompanhou, também. Sempre fiz desenhos e pinturas, mas nunca levei isso para um lado profissional; levei para um lado criativo e artístico, mas não levei para frente como forma profissional” descreve o artista.

Depois de criar esculturas que representavam figuras da filosofia, sociologia e de outras áreas, Marcos sentiu que precisava criar obras que dialogassem e enaltescessem sua cultura. Assim, começou a trabalhar em uma série de bustos com as feições de Manoel de Barros, Helena Meirelles e Conceição dos Bugres.

A exposição *Visões fractais* trabalha conceitos história e a memória sob a ótica de regionalidade e dos símbolos e significados que elas podem trazer aos apreciadores. Por meio da escultura, as pessoas ali representadas estarão, de alguma forma, vivas nas memórias e suas histórias. Trata-se, no entanto, de esculturas de composição tradicionalista que não questionam nem o valor da representação, nem a aura da figura representada. Ou seja, nessa

escolha, a instituição aparentemente apenas reforça uma prática artística de evocação de “grandes nomes” de modo acrítico, reforçando a imagem de figuras que já estão no imaginário do público.

Figura 4



Fonte: MARCO, 2017.

2.2.3 *Olhar de garça* – pinturas da artista da Jussara Stein

Maria Jussara Chibébe Stein, nascida em Tabapuã-SP, em 1953, formou-se em Educação Física e em Dança Moderna pela Escola Superior de Educação Física de São Carlos-SP, e também se especializou em Imagem e Som pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. A artista se profissionalizou em pintura em porcelana e restauração de arte.

A exposição *Olhar de garça* traz em suas telas cores vivas que evidenciam sua técnica, trabalhando em um jogo de cores e formas que revelam temas. A tensão criada pelos campos de cor se dilui no reconhecimento de elementos figurativos, familiares ao observador por representarem a natureza da região.

Assim, num discurso que ressignifica elementos do impressionismo, do abstracionismo e mesmo da arte naïf, Jussara Stein propõe um olhar específico, local e renovado a questões plásticas já consolidadas na história. Fica para o observador o ato de apreciar o que a obra

pode revelar na imersão nas diversas camadas de cores e formas.

Figura 5



Fonte: MARCO, 2017.

2.2.4 *Você é responsável!* – Marilena Grolli

Marilena Grolli, nascida em Cáceres-MT, é bacharel em Artes Visuais pela UFMS e pós-graduada (Especialização) em Arte e Educação pela Faculdade Unidas de Campo Grande (Fic/Unaes). É uma das principais artistas de Campo Grande e uma das gestoras culturais mais requisitadas do estado, por sua vasta produção no meio artístico e sua contribuição para o estado de Mato Grosso do Sul. Atualmente é presidente da Nação Hip-Hop Brasil MS, galerista, gestora de artes do Núcleo de Artes Visuais da Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul e patrona da cadeira número 10 da Academia Feminina de Letras e Artes de MS.

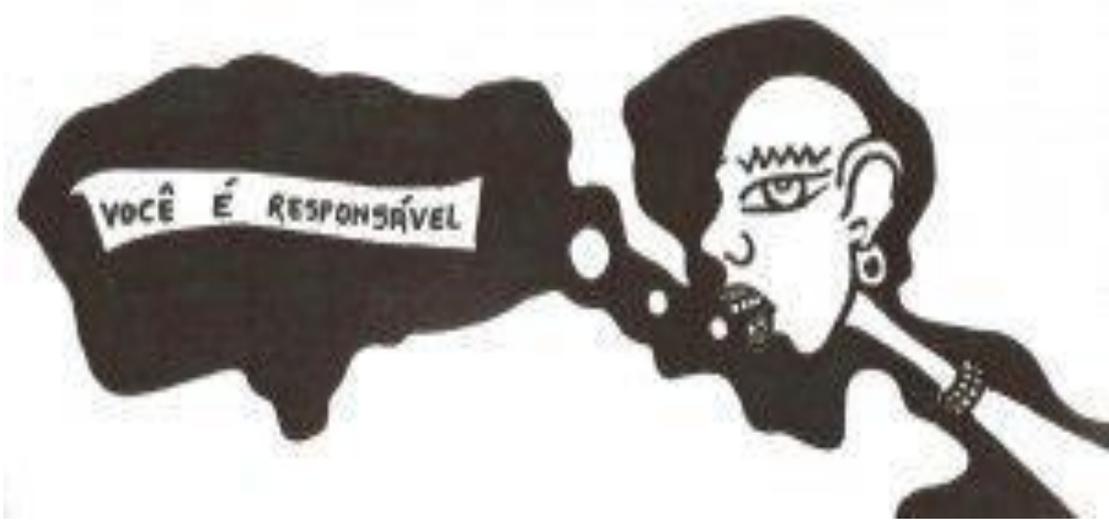
A artista trabalha há mais de 20 anos com pintura e grafitti e deixa sua marca e singularidade com uma estética única que explora o humano entre a realidade e a ficção. Marilena preza a estética da rua, logo, seu trabalho é potencializado pela técnica utilizada, uma das vertentes artísticas do hip-hop, movimento que tem como um de seus propósitos transformar a vida de pessoas periféricas e em estado de vulnerabilidade social, entendendo que são elas que estão lidando diretamente com as violências cometidas pelo Estado. Um dos objetivos é trazer, por meio da arte, ferramentas para o combate à violência e à marginalização

dos corpos periféricos. Marilena já deu inúmeras aulas de grafitti, acreditando na possibilidade de inspirar pessoas a se aventurar no mundo das artes por meio dessa expressão, usando-a para expressar seus sentimentos, pensamentos etc. Além de cursos, oficinas na área de artes visuais, já realizou diversas exposições, individuais e coletivas, nacional e internacionalmente, além de ser selecionada e premiada tanto no estado quanto em nível nacional.

Seu traço único é identificável por sua estética carregada de autenticidade. Seus personagens são característicos, como é comum na arte urbana, destacando-se pela irreverência e humor ácido. Sua arte tece sátiras a certos tipos de comportamentos, expressos em situações pouco convencionais. Sempre muito fiel à sua forma de criar e dar vida a partir do grafitti, suas obras também invadem outros contextos, sendo um instrumento na luta contra a elitização.

A exposição conta com duas obras. Uma delas tem como título uma frase subjetiva e provocadora, fazendo o observador se deslocar de seu local de conforto para pensar: *Você é responsável*. A ambiguidade da sentença coloca o público como participante ativo na construção de seus sentidos, variando entre o mero elogio, a culpabilização e a necessidade de uma postura frente ao mundo. Além disso, há o inusitado uso de apenas preto e branco na sua construção (o grafitti geralmente se estabelece pela miríade de cores sólidas). Nesse sentido, mesmo em um ambiente controlado, como um museu, o grafitti reforça seu papel provocador, desconfortante e irônico.

Figura 6



Fonte: MARCO, 2017.

2.2.5 Bachelard Catu e uma prolepse – Wagner Thomaz

Wagner Thomaz é bacharel em Artes Plásticas pela UFMS, arquiteto e urbanista graduado pela Anhaguera-Uniderp, e já realizou diversas exposições individuais e coletivas.

Sua exposição se inspira na obra *A intuição do instante*, de Gastón Bachelard – a intuição do artista perante as coisas mínimas que fazem sentido dentro da composição de sua obra, fazendo com que o ser humano se interesse em olhar para suas próprias questões, sobre suas intuições e o sensível que permeia o campo das percepções coletivas e individuais, propondo uma reflexão de mundo.

São trinta obras produzidas em técnicas mistas e som ambiente em *loop*, em que buscou trabalhar com conceitos como tempo, memória, instante, acúmulo e repetição. Além da referência a Bachelard, o termo prolepse, que indica uma volta temporal de antecipação e retomada, dá a tônica conceitual que embasa a pesquisa do artista. Assim, as obras, que apontam para um gesto de guardar, registrar, arquivar, uma tentativa de compreender o tempo como algo quase material, como se um instante pudesse ser revisitado ou relido à luz de novos olhares e conversando com a produção plástica contemporânea e de cena urbana.

O ambiente contribui para essa experiência, deslocando do local do cotidiano para visualizar artisticamente elementos que compõem o cotidiano. Um áudio ao fundo compõe a obra, com muitas falas sobrepostas, em que se captura a seguinte frase: “é necessária a memória de muitos instantes para fazer uma lembrança completa”.

Figura 7

Fonte: MARCO, 2017.

2.3 Segunda Temporada de Exposições de 2017

Ao contrário da primeira temporada, cujo conjunto de obras selecionadas não apontava para um sentido coletivo das escolhas, a segunda parece formar um bloco discursivo um pouco mais coeso, numa tentativa de abordar questões relacionadas ao abandono, ao trauma, às memórias e a uma abordagem do negativo, seja pelas técnicas, materiais e temáticas representadas. Mesmo em *Primitivos*, que parece destoar das demais, podemos apontar a escolha do naïf como a tentativa de trazer uma expressão pouco valorizada dentre as técnicas pictóricas para o centro do debate. Assim, fica evidente a tentativa de propor um debate sobre o próprio papel do museu em proporcionar experiências que questionem aquilo que se costuma ver e se valorizar como matéria artística.

2.3.1 *Primitivos* – Agnes Rodrigues, Ana Luiza Martins, Anelise Godoy, Antônio Lima, Cecílio Vera, Lúcio Larangeira e Patrícia Helney

A coletiva *Primitivos* traz um conjunto de artistas naíf que representam, em suas obras, elementos sul-mato-grossenses, como o Pantanal, o Cerrado e a fronteira, além das cidades e do povo da região. Nas telas, paisagens, pessoas e práticas culturais afloram e expressam singularidades.

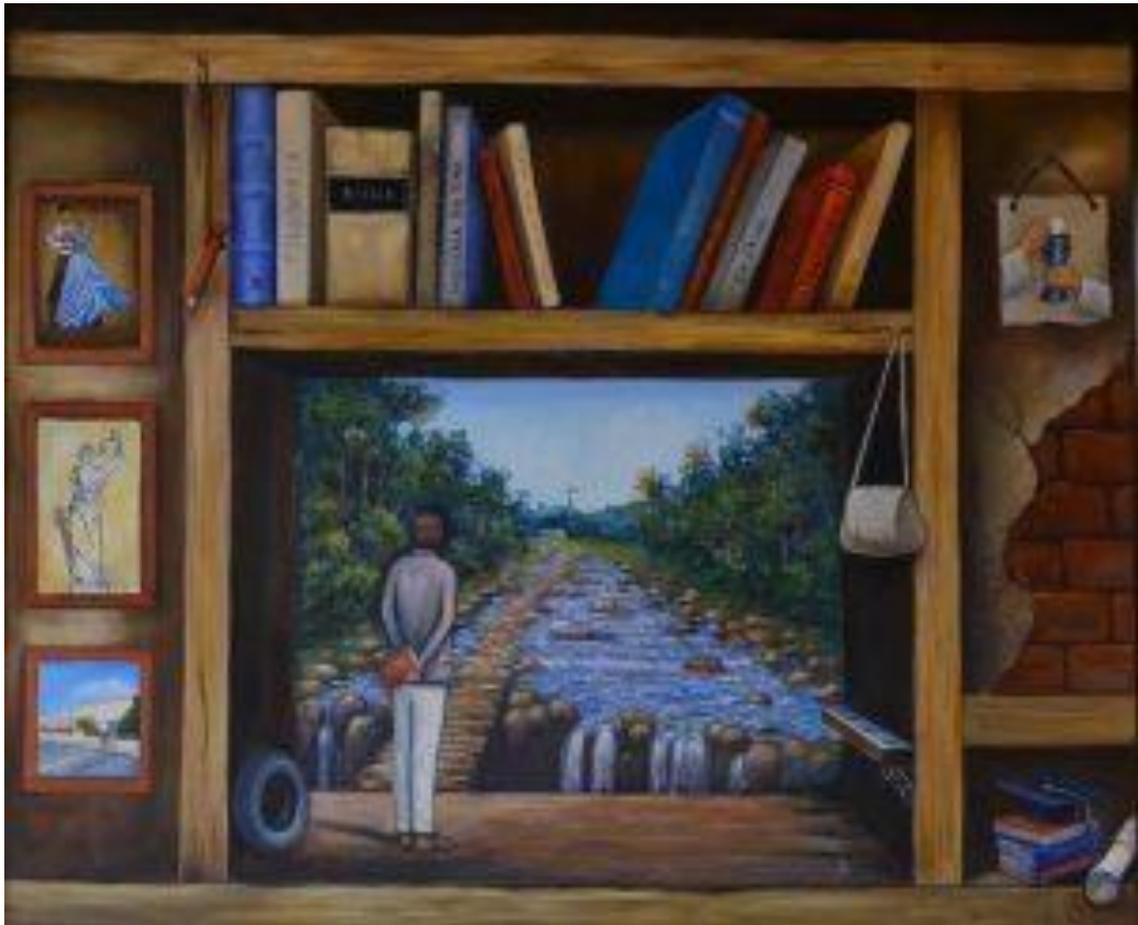
São instantâneos históricos, registros da memória cultural ligada à questão da arte sul-mato-grossense e seus arquétipos construídos ao longo da história do estado. Logo, ajudam a desvelar quem são os sujeitos daqui, que poucas vezes se veem representados. A mostra é uma forma de tornar acessível ao público em geral essa produção.

As obras abordam elementos simples e, ao mesmo tempo, ricos, fazendo com que o observador possa se conectar com a simplicidade e com as representações do cotidiano ali retratadas, propondo um espaço de regionalidade e identificação, num diálogo com o contexto e com realidade das pessoas pobres e marginalizadas que reverterem o modo homogêneo de criar e produzir arte.

O que mais chama atenção são as formas simples e sem rebuscamento – nota-se a presença de cores vivas, quentes e quase sempre saturadas, mas combinadas de modo harmônico.

A arte naíf se constrói por meio de uma aparente simplicidade técnica e uma suposta repetição temática. No entanto, esses elementos são continuamente ressignificados no contato com o público, que é provocado não só do ponto de vista da memória, mas também dos critérios estéticos assimilados em sua formação. O que as telas trazem vai além da mera imitação ou da representação ingênua ou acrítica. Há nessas obras sempre uma potência narrativa que fala diretamente ao espectador sobre história e a cultura de um povo, seus hábitos, sua formação, além de elementos da natureza que levam à sensação de aproximação e de pertencimento. Ou seja, por mais que o naíf se manifeste em vários lugares do mundo, essa semelhança se transforma em particularidade pelo reconhecimento de uma realidade específica.

Figura 8



Fonte: MARCO, 2017.

2.3.2 *A voz do silêncio* – Aldo Torres

Formado em Artes Visuais pela UFMS e inspirado pelos artesanatos vendidos nas ruas, Aldo Torres, nascido em Campo Grande-MS, apresenta em *A voz do silêncio* esculturas e composições de variadas dimensões, trabalhadas a partir de suas memórias da infância, atribuindo-lhes um valor afetivo e simbólico, que conecta o presente com o passado.

O artista produz suas esculturas a partir do reaproveitamento de materiais descartados – madeira, principalmente, como baquetas e tacos de sinuca. Esses elementos colaboram para o deslocamento do lugar da arte, não só pelo material pouco nobre utilizado, mas também pela elaboração de peças que apontam para uma crítica a um sistema que tem na economia neoliberal suas bases. As personagens esculpidas remetem imediatamente à falta, à fome, ao desgaste e ao cansaço. Impossível não estabelecer, no contato com sua obra, um diálogo direto com Giacometti, ainda que, por razões óbvias, a falta e o vazio expressos por Aldo se comuniquem diretamente com a realidade brasileira.

As pessoas que vão a uma exposição de arte e se deparam com esse trabalho do podem

ter uma experiência sensível, não só relembrando as brincadeiras e criações da infância, mas também percebendo o peso da falta.

Figura 9



Fonte: MARCO, 2017.

2.3.3 *Do lado de cá, do lado de lá* – Eugênia França

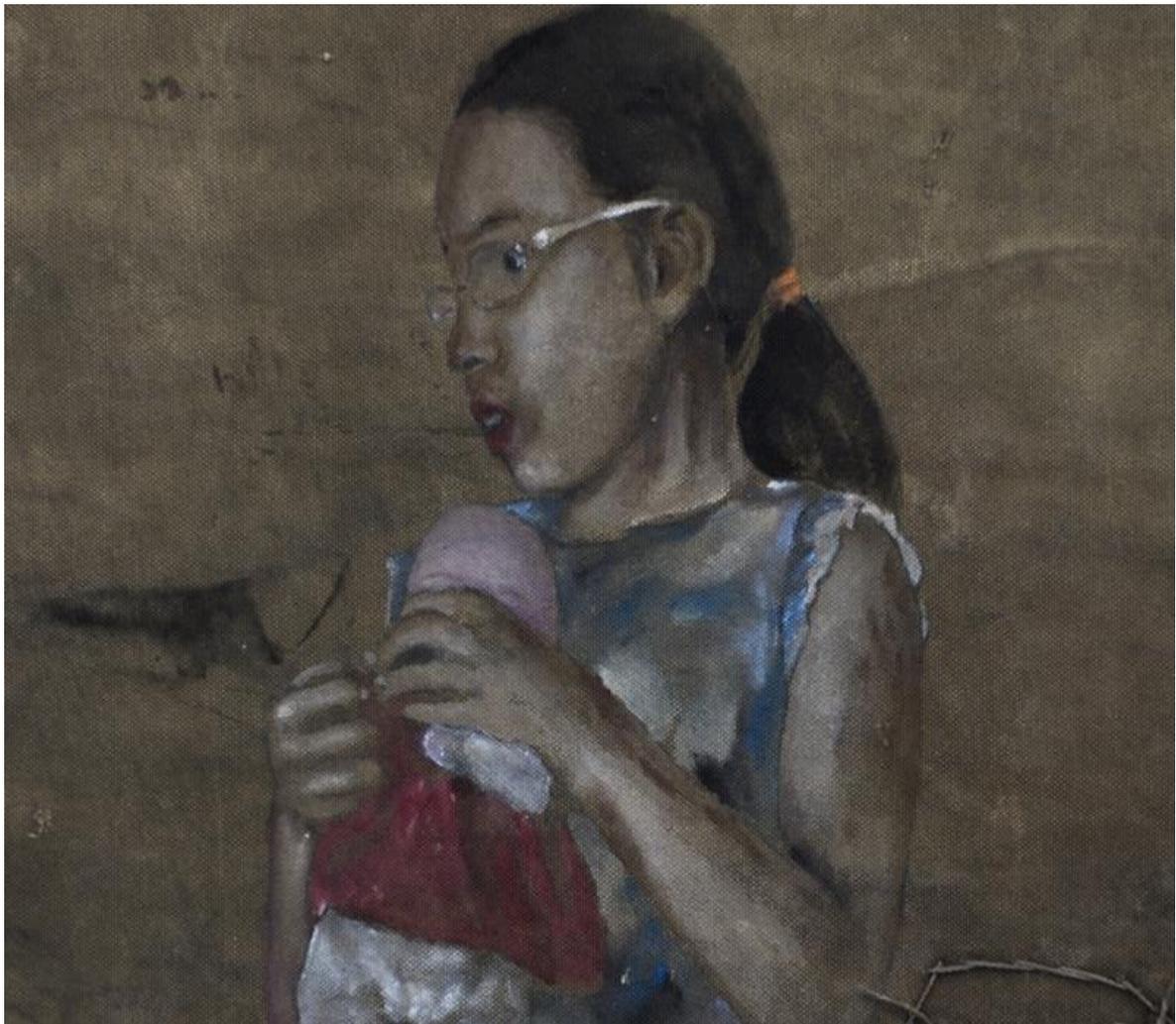
A artista Eugênia França, nascida em Patos de Minas-MG, é formada em Artes Plásticas pela Escola Guignard, da UEMG, e fez residência artística na Arts Unfold, no Canadá. Teve exposições individuais em espaços como MAM Resende (RJ), MAB – Museu de Arte de Blumenau, Marco e Pinacoteca Universitária de Maceió, além de participações em mostras coletivas em Brasília e Belo Horizonte. É autora do livro *Nós outros e eu mesma – transformar o barro em cerâmica expressiva para refletir sobre as relações humanas na sociedade contemporânea* (2016).

A mostra *Do lado de cá, do lado de lá* reúne pinturas que discutem capitalismo e humanidade. Trabalhando com cores e imagens realistas, a artista propõe uma reflexão acerca do lugar que ocupamos na sociedade. Fica evidente em suas obras intimistas o

descontentamento com a sociedade atual, escancarando a violência que seu modo de organização causa em pessoas pobres e marginalizadas.

Para a artista, é importante refletir sobre a lógica capitalista na qual a sociedade está inserida e a quem esse sistema beneficia. As crianças e seus objetos retratados nas imagens instigam o público a pensar. As bonecas decrépitas apontam para as limitações e precariedades na vida de muitas crianças e adultos que se posicionam de modo crítico a esse sistema.

Figura 10



Fonte: MARCO, 2017.

2.3.4 *Cadafalso* – Alessandra Cunha

Ropre é o nome artístico de Alessandra Cunha, artista de 43 anos da cidade de Uberlândia-MG, graduada em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Uberlândia que trabalha com artes urbanas, em especial *Sticker Art* e posters, e desenvolve pesquisa com gravuras e pinturas contemporâneas.

Cadafalso é o nome da exposição que remete a uma época sombria, fazendo um paralelo entre a realidade dos dias de hoje e o que se passava na idade média, com os julgamentos e execuções de pessoas em lugares públicos, com muita violência e desumanidade.

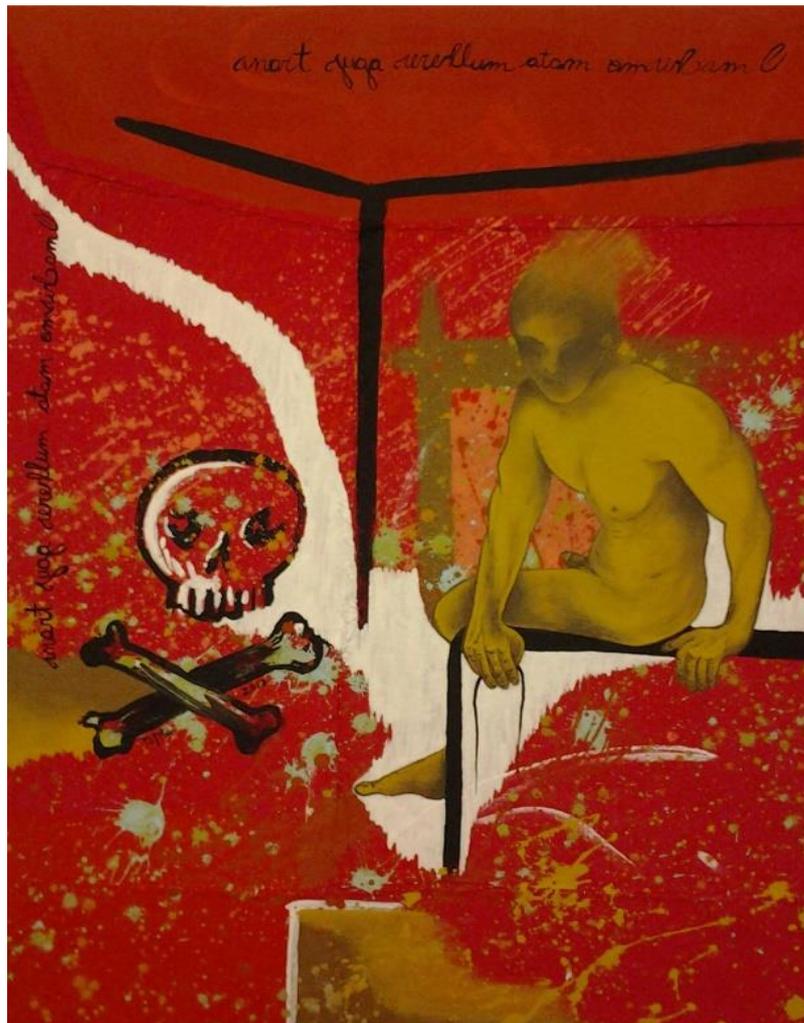
A artista vem conquistando espaços com suas obras, que sempre trazem um diferencial em sua concepção. As telas expostas provocam deslocamentos em sua leitura e interpretação, buscando, por meio das cores e das formas, denunciar, de forma sensível e subjetiva, as violências sociais às quais as mulheres vêm sendo condicionados ao longo da história, em que esses agressores estão “protegidos” e amparados por um sistema colonial, no qual o homem branco hétero ainda impera nos lugares de poder, em detrimento dos corpos femininos.

São 32 pinturas em acrílica sobre algodão cru, costuradas previamente sobre chapa de MDF, que ultrapassam as questões sexuais, buscando atingir as esferas sociais que colaboram e permitem esse tipo de comportamento violento e criminoso. Ao construir essa série, Ropre se preocupou com cada detalhe e cada símbolo, trazendo significados, buscando instigar e intrigar o público, a ponto de as pessoas se questionarem sobre o que esse conjunto de obras pretende transmitir e provocar.

Movida pelas questões que passam tanto pela violência do machismo, que vêm provocando silêncios na sociedade, quanto pela falta de abordagem destas questões para vítimas e agressores, que ainda exercem um papel de poder perante os corpos femininos, ela busca representar elementos que remetem a essas pessoas, de modo a subverter a ordem do poder, partindo do ponto em que se revelam os símbolos do patriarcado dentro dessas violências, o que seria uma forma de transferência de constrangimento dentro da obra artística.

Os textos verbais que compõem as obras estão grafados de trás para frente, construindo frases de grande efeito como “o machismo mata mulheres, gays e trans”; “o machismo mata, violenta, humilha”; “o machismo mata – liberte-se da ode ao falo”. O tema revela a urgência que a artista tem de se posicionar contra as violências sexuais e de gênero no país, proporcionando não só uma reflexão coletiva, mas estruturando a necessidade de tratar sobre essas questões no campo das artes.

Figura 11



Fonte: MARCO, 2017.

2.4 Terceira Temporada de Exposições 2017

Talvez esta seja a mais coesa das temporadas de 2017, cujas escolhas apontam todas para a materialidade das obras em relação às suas próprias características de uso e funcionalidade na sociedade capitalista, assim como sua ressignificação em contexto artístico. Entre a utilidade e a inutilidade, entre o valor de uso e o valor estético, entre o ser e o não ser, entre funcionalidade e descartabilidade, o fio discursivo explorado pelas escolhas do edital provocam e geram questionamentos sobre o valor da arte na sociedade do utilitarismo.

2.4.1 *O centro é azul* – Erika Malzoni

Erika Malzoni nasceu na cidade Itapetinga-BA, em 1966, e atualmente vive e trabalha em São Paulo-SP, tendo participado de diversas exposições artísticas no Brasil. Começou sua atuação profissional na área da fotografia e logo se interessou pelas artes plásticas e pela

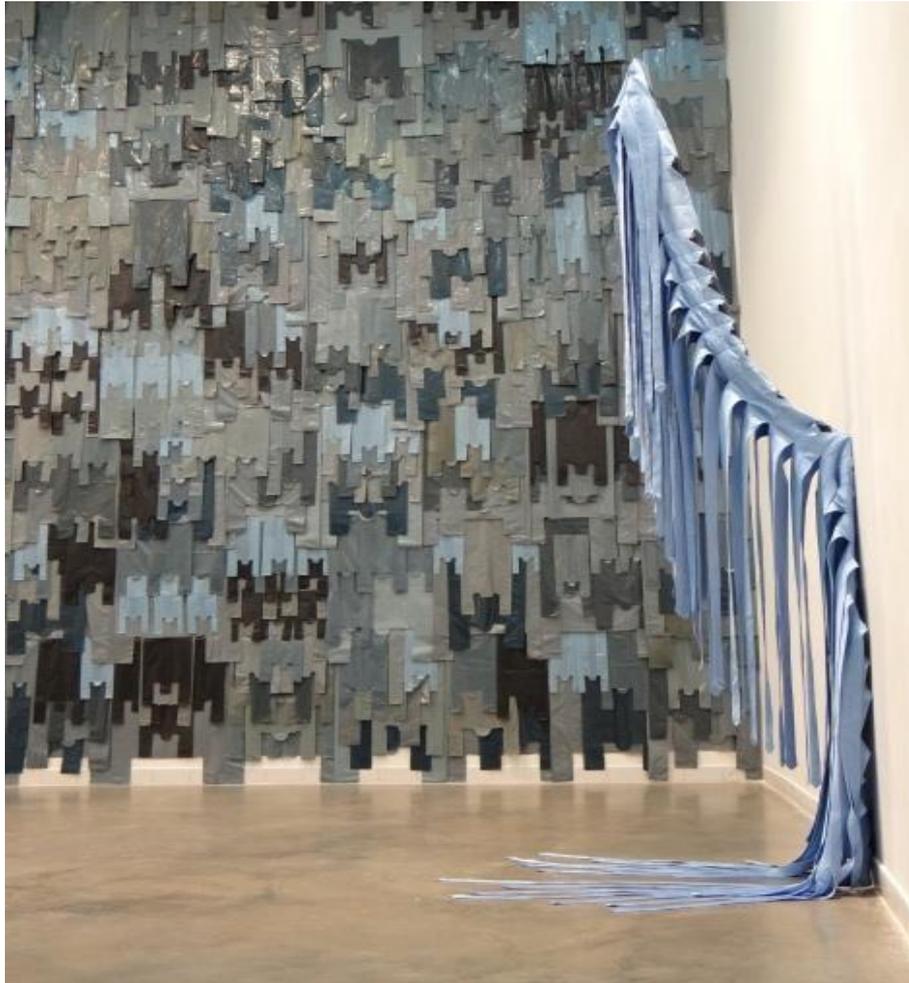
tridimensionalidade, motivada pelo interesse em pesquisar e transformar as estruturas e as possibilidades da materialidade, dos materiais e suas texturas.

O centro é azul, obra exposta no Marco, carrega consigo diversos significados, trazendo para a discussão como a arte pode abordar o cotidiano, as repetições e o universo da referencialidade, trabalhando com materiais simples, domésticos e desvalorizados, que se transformam em potências poéticas e éticas por meio de uma visão artística e sensível que as ressignifica e cria novas camadas de leitura sobre a própria matéria e seus usos, fazendo, construindo, assim, uma crítica em relação ao modo como a sociedade enxerga a vida e lida com a sua própria produção.

Dentre os materiais utilizados, há notas fiscais, sacos plásticos, tecidos, chaves e gravatas, deslocando suas funções e seus sentidos dentro de uma obra que busca justamente contrapor o óbvio e provocar, dentro desse aspecto do deslocamento, valores da sociedade do trabalho e do acúmulo.

Percebe-se em sua obra uma necessidade urgente de parar para pensar em respostas menos mecânicas a respeito do que a sociedade capitalista consome e determina que não é mais consumível – o que não é importante e o que não vale ser considerado dentro dessa estrutura cartesiana, rápida e anestésica.

Figura 12



Fonte: MARCO, 2017.

2.4.2 *Bicho de corpo mole, mas de pele boa* – Genivaldo Amorim

Genivaldo Amorim é artista visual e produtor cultural negro, nascido em Umuarama-PR em 1973, que vive e trabalha em Valinhos-SP. Trabalha com instalações, pinturas, desenhos, objetos e diversas outras mídias e suportes.

O artista expõe sua instalação intitulada *Bicho de corpo mole, mas de pele boa*, inspirada em questões como a pele e a vestimenta, apresentando o corpo como suporte e ao mesmo tempo estrutura para o objeto artístico. Sua exposição é composta por 41 peças feitas de tecido pintado e espuma, que se assemelham a uma espécie de bicho que parece flutuar no espaço.

Como seus trabalhos só duram uma única exposição, sendo inteiramente refeitos a cada vez que são apresentados, a instalação passa por uma transformação, com as “peles” desses “bichos” sendo transformadas em roupas. Como numa dupla metamorfose, o tecido, matéria pura, se transforma nessas “lagartas”, que em seguida se tornarão objetos úteis, num caminho

inverso ao que se está acostumado na produção artística atual, em que a ressignificação costuma se dar do utilitário para o artístico. Essa inversão não só propõe um caminho original para a arte, mas também questiona os princípios do utilitarismo como função primordial da matéria.

O material utilizado é, portanto, acessível, para que de alguma forma as pessoas possam enxergar a possibilidade de aquela obra se transformar através do trabalho que é feito no tecido, ocupar outros espaços na cidade e se relacionar com o cotidiano das pessoas que as adquirirem.

Figura 13



Fonte: MARCO, 2017.

2.4.3 *Eu com meus botões* – Sônia Corrêa

Sônia Corrêa é artista plástica nascida em Aquidauana-MS que reside em Campo Grande e trabalha com pintura em uma estética autêntica, com aspectos regionais. Sua exposição consiste em 17 obras que contêm pinturas em óleo sobre tela, botões e outros objetos, que dão um aspecto único dentro da proposta artística. Ligadas às questões sociais, elas abarcam

um aspecto político para criticar e promover uma experiência com uma estética contemporânea, em que mistura muitos elementos e símbolos.

A artista propõe, por meio de botões brancos, utilizados em roupas, a conexão com os botões dos celulares e computadores, materializando a alegoria do ditado popular que diz que os botões são nossos pensamentos. Suas obras misturam liberdade, bom humor, política e crítica social com uma estética contemporânea.

Essa exposição proporciona para o público uma experiência diversa, em que as pessoas se encontram em um espaço-tempo de reflexão sobre como o botão foi sendo ressignificado e reformulado em uma sociedade que usa tanto esse recurso no cotidiano.

Figura 14



Fonte: MARCO, 2017.

2.4.4 *Sonho de consumo e pesadelo* – Walter Lambert

Walter Lambert, artista visual e plástico, formado em arquitetura e urbanismo, estudante de tecnologia em design de interiores, estudou Artes no Instituto de Artes Plásticas no Centro Universitário de São Paulo. Nasceu em São Paulo e vive em Campo Grande faz alguns anos, onde tem seu ateliê. O artista se dedicou à pintura clássica nos anos 1970, mas foi nas artes visuais e no design que encontrou sua identidade artística.

A instalação apresentada tem uma construção alocada em um agrupamento de ideias, ressaltando detalhes visuais, misturando aspectos da pintura e da reciclagem de elementos tecnológicos, remetendo à vida digital contemporânea.

Podemos identificar na obra contrapontos e oposições entre a realidade e a virtualidade, o artístico e o lixo, o que pode ser descartado e o que pode ser aproveitado e transformado artisticamente, dialogando diretamente com a vida contemporânea, como as máquinas se tornaram parte inseparável do ser humano, e cada vez mais caminhamos para um corpo ciborgue, que não está disposto a criar vínculos, a criar sentimentos e afetos. A obra toca nesses assuntos de forma subjetiva e provocativa por meio da imagem, da plasticidade e da forma como está articulada.

A instalação ressalta visualmente, através do acúmulo de lixo tecnológico, a troca de valores, a troca do que tem valor socialmente, pelos preços dos objetos, dos aparelhos eletrônicos, e a disparidade das relações entre as gerações, que encontram dificuldades de se relacionar dentro desse aspecto entre valor e preço, entre lixo e matéria-prima.

Figura 15

Fonte: MARCO, 2017.

2.5 Quarta Temporada de Exposições

Percebe-se claramente nesta temporada uma tentativa de abordar questões relativas à relação entre forma e conteúdo, ou mesmo na abordagem gestaltiana de figura e fundo. O que se vê nem sempre é o que de fato se apresenta. Entre silêncios e ruídos, a discursividade da mostra propõe um jogo que constantemente desloca o espectador daquilo que ele procura, seja pela forma animal que na verdade é um emaranhado, seja pelo silêncio contemplativo que provoca incômodos.

No entanto, destoa do conjunto a escolha de Romário Batista, cuja obra dialoga com muito mais eficiência com aquelas apresentadas na terceira temporada.

Essa temporada contou ainda com uma quinta exposição, desvinculada das demais, que traz gravuras de Lasar Segall da coleção particular de Herbert Covre.

2.5.1 *Vacuidade* – Adriana Amaral

A artista Adriana Amaral trabalha a partir de imagens de fotografias, trazendo aspectos artísticos e críticos para sua obra. Em cada fotografia, busca exprimir o que há de mais poético, explorando o que há de visceral. *Vacuidade* é o retrato poético do instante, em que as imagens capturam o silêncio, o vazio e o cheio que as permeiam. Trazem imagens tão diferentes umas das outras que deslocam o olhar e o pensamento para buscar entender o que não está interessado em ser entendido – um conjunto de fotografias que passam pelo incompreensível, inominável e indefinível. O próprio nome instiga as pessoas a não parar de pensar, se manter em um movimento que valoriza o instante.

Fazendo uma crítica àqueles que não buscam ver além do óbvio, mistura cotidiano, lugares comuns da casa, uma espécie de vestido e tantas outras. Racionalizar sua obra é ir contra o que ela propõe: a contraposição à lógica e àquilo que nós não paramos de pensar, no intuito de querer nomear e reduzir o sentido das coisas e das experiências.

Figura 16



Fonte: MARCO, 2017.

2.5.2 *A reta é uma curva que não sonha* – James Vieira Cáceres

James Vieira Cáceres é artista plástico e visual formado em Artes Visuais pela UFMS que participou de diversos festivais no estado e frisa em seu discurso que produz uma arte sul-mato-grossense.

Suas esculturas são destaque dentro de uma produção cultural e regional que dialogam sua própria história e com a localidade em que se encontra, representando os animais que habitam o Pantanal e o Cerrado sul-mato-grossense, ambientes que serviram de motor para a imaginação do artista.

Um diferencial está relacionado ao material utilizado para desenvolver suas obras, o arame, dando contornos e formando uma silhueta muito semelhante à dos animais da região. É por meio da construção dessas esculturas que o artista informa ao público de onde parte sua arte e a que lugar ela pertence – as formas retratadas dentro da exposição têm uma ligação direta com o público que vive em torno do Cerrado e Pantanal.

Suas esculturas carregam um aspecto regional ao retratarem elementos da natureza que remetem à memória das pessoas que vivem na região em que habitam esses animais. No entanto, deslocando-se do lugar comum da imagem colorida ou de uma escultura fiel, a obra provoca sensações em quem está vendo, e “despretensiosamente”, descarta o que é óbvio, o que é objetivo.

Essas esculturas são símbolos carregados de significados para uma determinada região, carregam histórias, culturas, sons, cheiros, etnias, músicas e tudo que envolve e caracteriza a construção local de um determinado grupo de pessoas que se conecta através de seus lugares e costumes.

Figura 17

Fonte: MARCO, 2017.

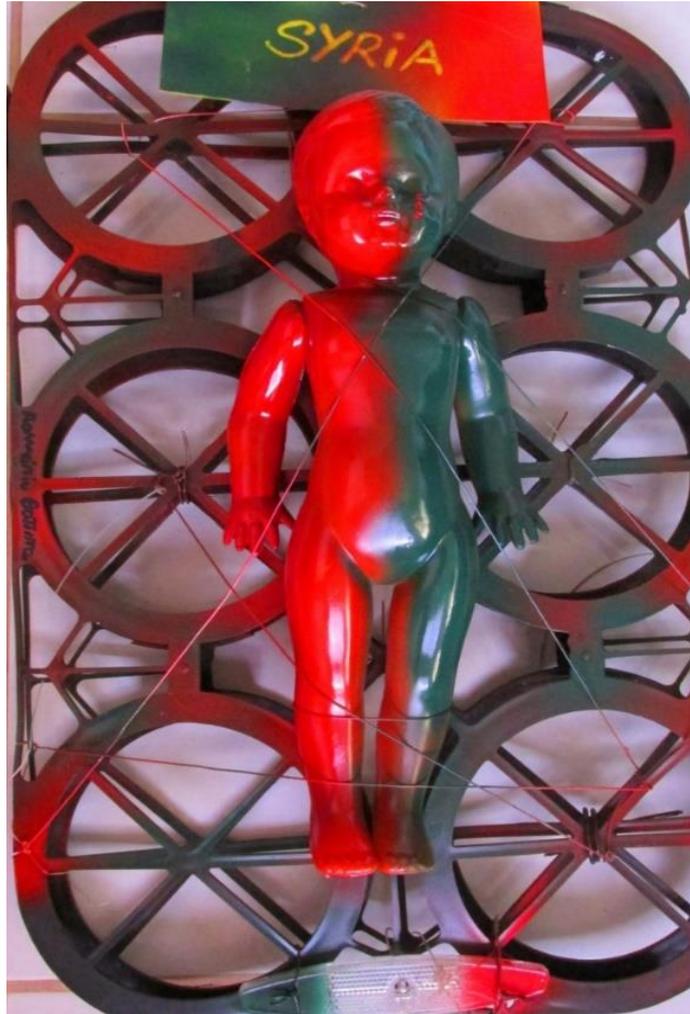
2.5.3 Atualidades – Romário Batista

Romário Batista é um artista visual nascido na Bahia, mas residente em Vila Velha-ES, circulando por circuitos de arte pelo Brasil todo. Seu trabalho contemporâneo vale de diversos materiais e mistura diversas linguagens, sendo reconhecido por possuir um estilo impressionista e popular.

Sua obra tem aspectos singulares, trazendo elementos que geralmente são utilizados e depois descartados, trabalhando-os em um processo de ressignificação poética e artística. Esse trabalho provoca no público uma leitura que faz refletir sobre a utilização desses materiais dissociados de suas funções lógicas e objetivas.

A sociedade contemporânea está inserida em uma lógica que visa utilizar e descartar objetos dentro de uma suposta racionalidade, e esse pensamento reflete diretamente nas concepções artísticas atuais. Com essa exposição, o artista visa, por meio da imagem, dos elementos e da composição da obra, deslocar esse pensamento e fazer com que o público reflita sobre essas questões.

Figura 18



Fonte: MARCO, 2017.

2.5.4 *Fragmentação* – Tatiana Cipoli

Tatiana Cipoli é uma artista visual e arquiteta, nascida na cidade de São Paulo- SP que já expôs em diversos lugares do Brasil. Ela desenvolve seus trabalhos através da criação, destruição e reconstrução da imagem, trabalhando a partir de temas recorrentes, como as memórias e a relação de identidade e a afetividade.

Em *Fragmentação*, ela propõe um trabalho com técnica mista, em um processo que envolve seus estágios de criação-destruição-reconstrução, desapego da imagem, criação a partir de outros referenciais, não se submeter ao óbvio, destruir o que foi feito e reconstruir, abrindo mão do que foi e se desprendendo do que está por vir, valorizando o processo, em diálogo com uma constante transformação.

A artista nomeia cada obra da exposição: *Conflitos*, *Frente-Verso* e *Identidade*. Cada uma inaugura um conceito e a tela é um grande palco que ela encontra para trazer essas

discussões à tona. Em *Identidade*, trabalha a construção dos “eus” e das possibilidades de ser e estar no mundo, daquele ser que é formado por fragmentos e ações, um trabalho que se abre às abstrações e condiz com o que a artista quer propor, renunciando à materialidade da própria existência humana e de seus conflitos, em que os preconceitos não conseguem receber uma única forma.

Figura 19



Fonte: MARCO, 2017.

2.5.5 Coleção particular de Herbert Covre

Essa exposição reuniu gravuras do artista Lasar Segall, nascido em Vilna, na Lituânia, em 1891. Ele inicia seus estudos na Alemanha, na academia de Belas Artes de Berlim, e com vinte anos vem para o Brasil e começa a se aproximar do expressionismo. Em 1929, começou a esculpir em madeira, pedra e gesso as mesmas figuras sofridas já eternizadas em suas pinturas, desenhos e gravuras.

Nas obras apresentadas é notável como o trabalho ganha formas gráficas e a preocupação de representar a figura humana, principalmente pessoas negras, periféricas e

marginalizadas. Sua estética já foi julgada como assombrosa por uma sociedade elitizada que condenava as obras que não correspondiam aos seus interesses.

Suas gravuras em formatos geométricos, assemelhando-se a uma representação de descontentamento e desconfiança, retratando o que a sociedade elitista não queria ver, com um aspecto popular e bem elaborado, foram ganhando reconhecimento.

Figura 20



Fonte: Marco, 2017.

Em resumo, o Marco recebeu ao longo de 2017, dezoito exposições temporárias, de artistas locais e de outros estados, atraindo centenas de pessoas a cada abertura. Obras com linguagens, técnicas e materiais diversos, que carregam discursos ora convergentes, ora divergentes, proporcionando ao público experiências sensoriais e cognitivas valorosas.

Entre todos os acontecimentos, porém, um causou grande repercussão e merece nossa

atenção, pois carrega em si uma série de problemas relativos à recepção da obra, seu entendimento e ao próprio uso do museu por parte da população – a censura e apreensão da obra *Pedofilia*, de Ropre.

O debate gerado entre setores conservadores e progressistas da sociedade e a luta pela liberação da obra trouxeram à tona a necessidade de se discutir arte, sua função, seus códigos e sentidos. Se, por um lado, o debate político colocou essas questões em evidência, por outro, a obra em questão parece ter sido objeto de análises superficiais em ambos os espectros ideológicos. Desse modo, o próximo capítulo busca colocar *Pedofilia* no foco da análise.

CAPÍTULO 3 – DA BUSCA POR SENTIDOS

3.1 Análise da obra *Pedofilia*

Iniciamos este capítulo apresentando, à luz da semiótica francesa (GREIMAS, 1973; FIORIN, 2006), a obra *Pedofilia*, da artista visual Ropre, presente na exposição *Cadafalso*, realizada durante Terceira Temporada de Exposições de 2017 do Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul (MARCO/MS). Buscamos mobilizar os conceitos advindos do percurso gerativo de sentido, conforme Greimas (2014), e de figurativização, conforme Bertrand (2003), enfatizando o texto pictórico como objeto de significação em sua complexidade e dinamicidade.

Ropre, nome artístico de Alessandra Cunha, é artista visual de 43 anos, mineira da cidade de Uberlândia, graduada em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Trabalha com artes urbanas, em especial *sticker art* e *posters*, desenvolvendo também pesquisa com gravuras e pinturas contemporâneas. Nos últimos anos, vem conquistando espaço com suas obras, que sempre trazem um diferencial em sua concepção.

Cadafalso é composta por 32 pinturas em acrílica sobre algodão cru, costuradas previamente sobre chapas de MDF 6mm, com medidas aproximadas de 46 x 34 cm. Ao construir essa série, Ropre se preocupou com cada detalhe da composição, provocando a criação de sentidos a partir da apresentação e de associações possíveis pelas camadas semânticas construídas, buscando intrigar e instigar as pessoas, a ponto de gerar questionamentos e incômodos no público sobre um suposto excesso de elementos dentro das telas, o que daria um caráter de “desorganização”.

A exposição provoca deslocamentos nas leituras e interpretações, buscando, por meio das cores e formas, denunciar de forma sensível e subjetiva as violências sociais e sexuais às quais os corpos femininos vêm sendo submetidos ao longo da história. Abusos e violências permeiam o cotidiano, em que os agressores estão “protegidos” e amparados por um sistema de pensamento colonial, no qual o homem branco, heterossexual e cisgênero ainda impera nos espaços de poder. Assim, ultrapassando as questões sexuais, busca-se atingir as esferas sociais que permitem e colaboram com esse tipo de comportamento.

O conjunto de obras provocou silêncios ruidosos na sociedade devido à escassez de abordagens desses temas, o que se deve a inúmeros fatores, tanto para as vítimas quanto para seus agressores, que ainda exercem um papel de poder sobre seus corpos. Ropre busca se apropriar de elementos figurativos e simbólicos que remetem a essas pessoas e situações, e não evidenciar ou culpabilizar a vítima desse sistema patriarcal colonial. Trata-se de subverter a

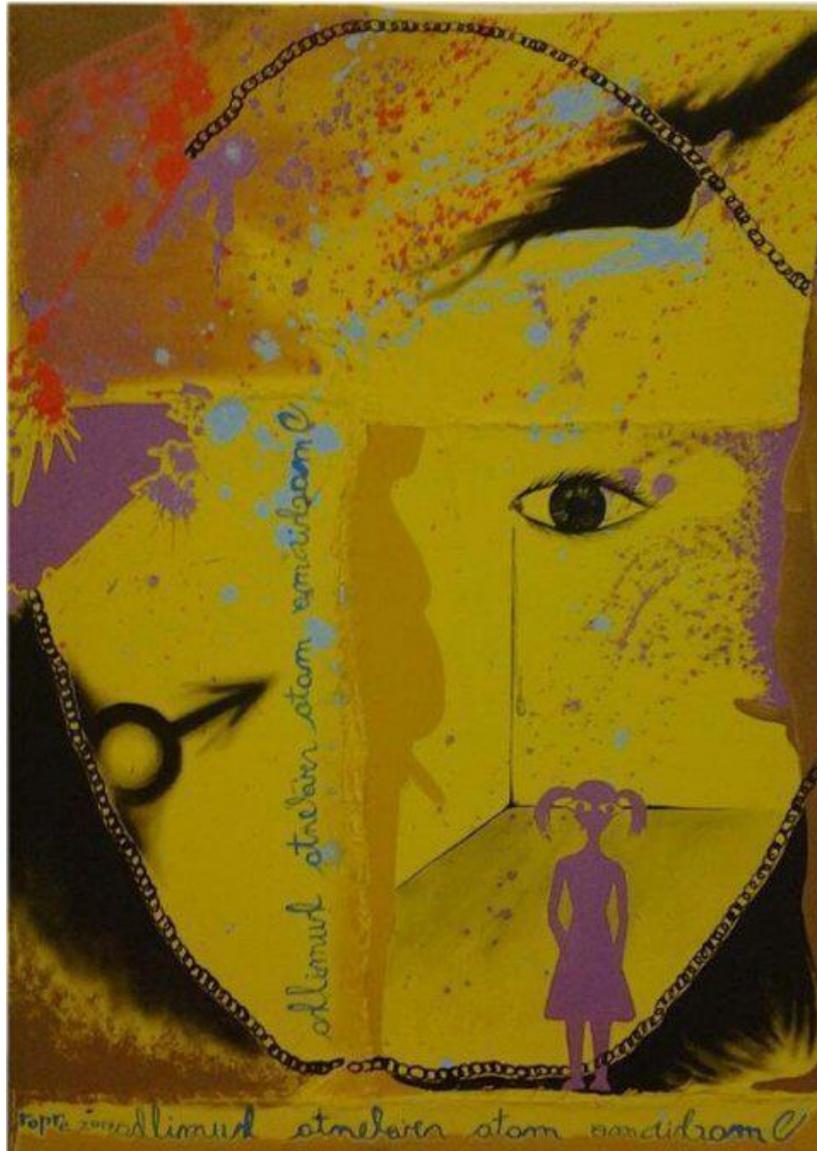
ordem de poder, partindo do ponto em que se revelam os símbolos do patriarcado, dos homens dentro dessas violências, como uma forma de transferência de constrangimento. Os elementos pictóricos apresentados trazem provocações sobre as oposições entre o que é masculino e feminino, adulto e criança, agressor e vítima.

As obras foram pensadas minuciosamente, com detalhes passíveis de diversas interpretações, inclusive textos verbais escritos de trás para frente, construindo frases de impacto, como “o machismo mata mulheres, gays e trans”, “o machismo mata, violenta, humilha” e “o machismo mata – liberte-se da ode ao falo”. O tema escolhido revela a urgência de se posicionar contra as violências de gênero e sexuais, não só proporcionando uma reflexão coletiva, mas também inculcando no meio artístico a necessidade de tratar dessas questões em uma proposta sensível e crítica.

Essa temática, tão constante no cotidiano via imprensa, quase nunca é abordado em obras pictóricas, devido provavelmente à dificuldade de elaborar um discurso coeso por meio de imagens sem dar margem a interpretações equivocadas. Mesmo assim, Ropre se imbuuiu da tarefa e alcançou resultados estéticos e discursivos eficientes.

O quadro *Pedofilia*, presente nesse conjunto, é uma obra sincrética, pois as relações estabelecidas entre as imagens e as inscrições estão ancoradas no título da imagem, delimitando um campo semântico, reduzindo a polissemia e permitindo ao enunciatário (visitante do museu) uma leitura semiotizada.

Figura 21



Fonte: Marco, 2017

3.2 Dos planos de expressão e conteúdo

A fim de iniciarmos a análise mobilizando o nível discursivo, faz-se necessário distinguirmos noções de discurso e texto para a semiótica. De acordo com Greimas e Courtés (2013, p. 114), podemos compreender “como pertencente à teoria do discurso a totalidade dos fatos semióticos (relações, unidades, operações, etc.) situados no eixo sintagmático da linguagem”. Trata-se, portanto, da unidade de sentido, cuja construção se dá considerando o todo das relações semióticas. Já o texto é compreendido como o resultado da articulação de um plano de expressão e um plano de conteúdo, considerando que as unidades textuais são permeadas por múltiplas semioses.

A semiótica greimasiana propõe um percurso metodológico para analisar os

mecanismos produtores de significação – o percurso gerativo de sentido (PGS) – por meio dos quais se chega à compreensão global do texto (BARROS, 2002). Esse percurso foi dividido em níveis ou patamares: o fundamental, o narrativo e o discursivo. De acordo com Fiorin (2006, p. 19), o PGS “é uma sucessão de patamares, cada um dos quais, suscetível de receber uma descrição adequada, que mostra como se produz e se interpreta o sentido [...]”. Ou seja, os níveis podem ser analisados individualmente, porém o sentido do texto se dá na relação entre todos eles, formando um todo significativo.

Ainda para Fiorin (2006), o PSG é um simulacro metodológico para analisar os processos da engenharia/estrutura do texto, partindo do nível mais simples e abstrato para o mais complexo e concreto. O nível fundamental é a primeira etapa do percurso, o mais simples e abstrato, em que a significação emerge de uma oposição semântica mínima, como, por exemplo, natureza *vs* cultura, vida *vs* morte, liberdade *vs* opressão.

O nível narrativo é a segunda etapa. Estudam-se os sujeitos do texto na relação com os objetos em busca de valores (eufóricos ou disfóricos). Os enredos podem ser trabalhados a partir de três percursos: a manipulação, a ação e a sanção. Para Fiorin (2006, p. 41), “[n]o nível narrativo, temos formas abstratas como, por exemplo, um sujeito entra em conjunção com a riqueza”.

A última etapa é o nível discursivo, patamar mais complexo e concreto, em que a tematização e a figurativização das oposições semânticas mínimas assumidas pelos sujeitos e por eles narrativizadas tornam-se discursos. Aqui, encontramos o texto enunciado: a discursivização, ou seja, a enunciação com actorialização, temporalização e espacialização. Em outras palavras, as categorias de pessoa, tempo e espaço colocadas em relação no texto.

O nível discursivo produz as variações de conteúdos narrativos invariantes. Uma fotonovela, por exemplo, tem uma estrutura narrativa fixa: x quer entrar em conjunção com o amor de y, x não pode fazê-lo (há um obstáculo), x passa a poder fazê-lo (o obstáculo é removido), o amor realiza-se. Entretanto, seu nível discursivo varia. O obstáculo, por exemplo, ora é a diferença social, ora é a presença de outra mulher, ora é uma doença e assim por diante (FIORIN, 2006, p. 41).

Segundo Bertrand (2003, p. 160), “O mundo visível, ou mundo natural, pode ser considerado como uma linguagem biplana, que comporta um plano de expressão e um plano de conteúdo”. Por outro lado, apoiados em Pietroforte, exploramos a ideia de semissimbolismo como “a conformidade, não entre elementos isolados dos dois planos, mas entre categorias da expressão e do conteúdo” (FLOCH, 2001, p. 29), numa espécie de busca por um signo

motivado, contrariando sua arbitrariedade. Assim, a utilização de um determinado elemento em um determinado conjunto produziria um sentido específico, fruto de uma escolha feita no discurso, ou seja, numa conjugação entre significante e significado que seria intencional, contextual e transitória.

No plano do conteúdo, percebe-se na obra a instauração, em nível fundamental, de uma relação entre imposição *vs* submissão, que se concretiza no abuso descrito no próprio título da obra – *Pedofilia*. É evidente que uma situação de abuso/violência seja determinada pelo poder do agressor em relação à vítima, ao mesmo tempo que escancara a impotência desta na situação vivenciada.

É curioso como aqui ocorre um nó nessa oposição quando a observamos como valores eufóricos ou disfóricos, pois o valor disfórico recai sobre a imposição, sobre a relação de poder, enquanto o valor eufórico se relaciona à submissão, o que aparentemente não faz sentido. No entanto, é inegável que se agregam à personagem submetida à violência valores intrínsecos da infância, como a inocência, a ingenuidade e a pureza, e ao homem, valores como violência e abuso.

Em outro contexto, poderíamos construir, em nível fundamental, a oposição pureza *vs* corrupção, ou mesmo inocência *vs* culpa, mas essas relações não dão conta de abarcar a narrativa e o discurso apresentados, uma vez que o que se apresenta é uma situação de abuso. Assim, ainda que cause estranheza, considera-se aqui a submissão como valor eufórico, pois seu contraditório se afirmaria como não submissão, o que reforça o valor positivo. É importante frisar também que submissão aqui não representa uma ação voluntária, mas a consequência da força imposta.

Essa oposição semântica gera, em relação às personagens representadas, uma construção narrativa mínima que coloca a criança em uma situação de conflito entre salvação e condenação, cuja resolução depende diretamente da vontade do(s) algoz(es) ou de uma possível terceira personagem, representada pelo olho que vê, mas não atua em sua defesa; no máximo, denota tristeza, pela lágrima, ou conivência, pela apatia expressa em seus traços. Desse modo, a salvação torna-se o objeto de valor do fazer emissivo, cabendo aos adultos representados os valores remissivos. Em resumo, é possível inferir, a partir do conjunto dos elementos dispostos, que seu *cadafalso* já está montado.

Toda a narrativa proposta deve ser analisada a partir da criança representada, já que é dela o *cadafalso*, é ela a vítima da violência. Assim, pode-se perceber que ela passa de um estado de não submissão ao de submissão a partir de um enunciado que pode ser resumido a “a criança foi/é/será abusada”. Novamente esbarra-se aqui numa situação incomum, que é a

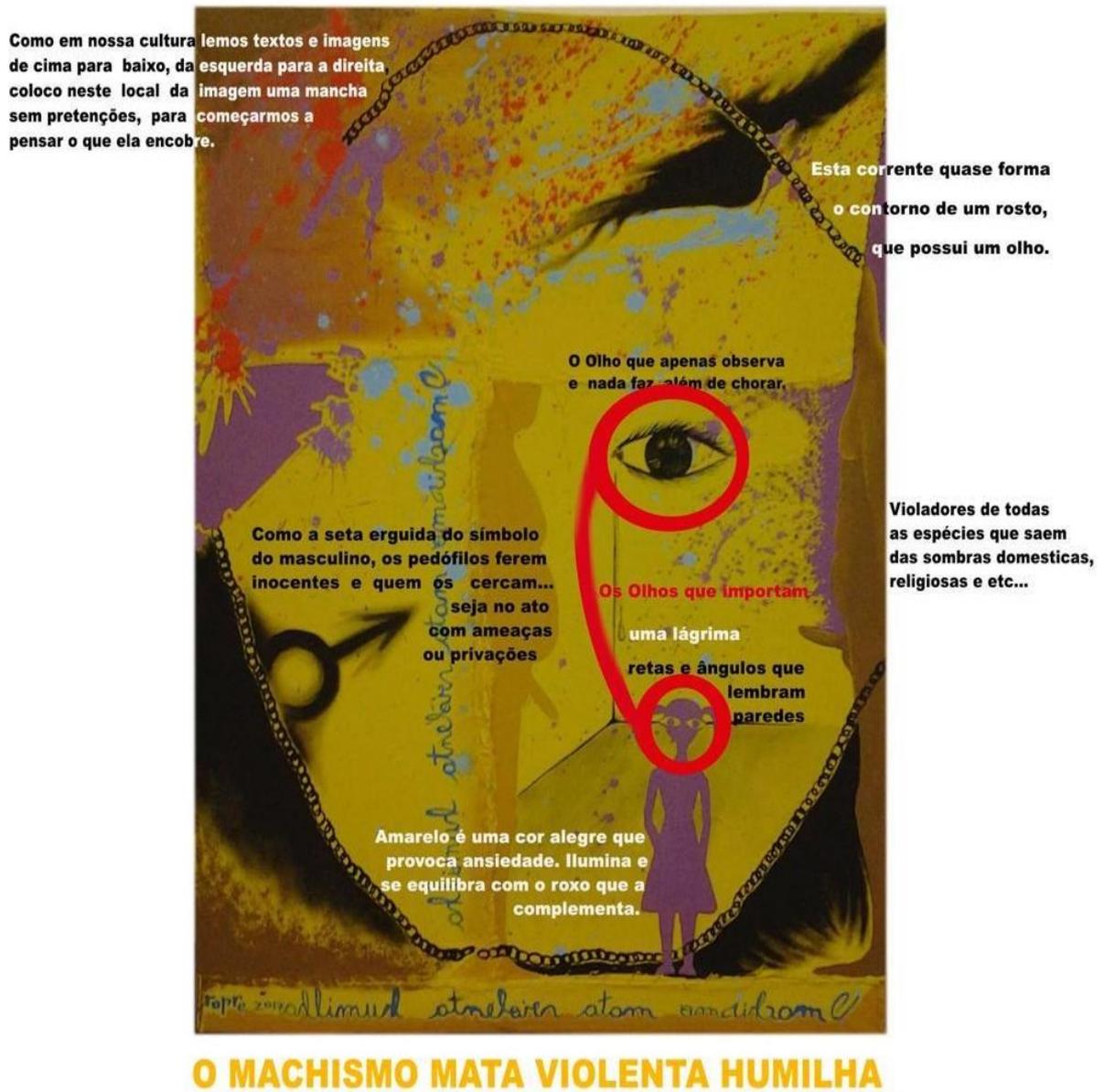
necessidade de uso da voz passiva para expressar a narração. Isso reflete e reforça a ideia de que a obra nos obriga a repensar o referencial adotado na análise, pois, embora protagonista da narrativa, a criança não possui actância, ela apenas está inserida em uma situação que não controla. Se, por algum motivo, invertêssemos a dinâmica da análise, debruçando-nos sobre o personagem “abusador”, a análise recairia inevitavelmente em um discurso machista, em que o abusador, com sua imposição, alcançaria um estado de conquista a partir do abuso praticado com seu poder fazer e seu saber fazer.

É interessante, porém, valermo-nos, para fins ilustrativos, dessa possível inversão para analisar os discursos propagados no cotidiano por abusadores e seus apoiadores, que fazem exatamente esse caminho – colocam-se como centro dessa narrativa que exala poder e colocam a vítima como aquela que se submeteu, aquela que se deixou ser abusada. É digno de nota como Ropre alcança os sentidos propostos e coloca o foco sobre a vítima. Não foi à toa a indignação de setores conservadores da sociedade sul-mato-grossense em relação à obra. Na impossibilidade de inverter a lógica semântica da tela, buscou-se simplesmente proibi-la (esse tema será explorado no próximo subitem).

A partir dessas considerações, começamos as análises a respeito do plano de expressão presente na obra, formado pelo conjunto de elementos visuais, cuja composição se dá pela mistura e encadeamento de cores com os traços do desenho, formando o todo expressivo (a matéria-prima do texto visual). Os efeitos de sentido que podem ser depreendidos se dão justamente pela conjugação de todos estes fatores: sombreados, cores ofuscantes, traços fortes, disposição dos elementos (criança em tamanho menor no canto inferior direito, rosto ocupando quase toda a tela, figura fálica apontando para o olho no rosto do suposto adulto, sugestão de ambiente claustrofóbico, entre vários elementos). Essa profusão de elementos, que foi em alguns casos considerada excessiva, ou mesmo “bagunçada”, reflete de maneira muito satisfatória a condição da protagonista representada, em conflito, desesperada, com olhos arregalados, impotente, vigiada e presa a seus próprios traumas.

A composição é topologicamente (des)organizada, na qual uma corrente circunda um espaço interno composto por sobreposições, com múltiplos planos e pontos de vista que formam campos abertos e fechados. Dentro dessa moldura, campos de cores (preto, marrom, amarelo) na parte inferior criam camadas sucessivas, enquanto, na parte superior, manchas azuis, pretas, roxas e vermelhas invadem o espaço figurativo.

Figura 21



Artista: Ropre
 Título: Pedofilia
 Técnica: Pintura acrílica sobre algodão cru costurado sobre chapa de MDF 0,6cm
 Dimensões: 46 cm X 34 cm
 Data: Janeiro de 2017

Com relação à figura da corrente, nota-se o contorno de um rosto com apenas um olho, que apenas observa e nada faz além de chorar, o que pode ser interpretado como o olhar da vítima desses abusos e violências sexuais, ou mesmo daquela ou daquele familiar que é conivente com esse tipo de violência e não age para impedi-lo.

É importante ressaltar que existe uma estrutura social que condiciona essas pessoas, em sua maioria as mulheres, a “se submeterem” a esse tipo de violência em suas casas por uma série de outras agressões exercidas, envolvendo questões econômicas e emocionais,

principalmente. As linhas retas remetem a uma espécie de quarto/beco, em que geralmente esses abusos são cometidos e acobertados, trazendo para a pessoa que observa inúmeras sensações. Uma delas é a de familiaridade com os espaços que lembram a casa e podem instigar a sensação de impotência.

Como a seta erguida do símbolo do masculino, os pedófilos ferem inocentes e quem os cerca, seja no ato, seja com ameaças ou privações. Ele é significativo para a leitura da obra, que identifica e responsabiliza o masculino pela violência e abuso de poder sobre o corpo daquela criança e, juntamente com as sombras, sugere o quanto o discurso do homem central está repleto de privilégios. Essa imagem colabora para a construção visual de quem é responsável pelas violências, para além do homem enquanto indivíduo, mas referenciando-se a um sistema patriarcal que o beneficia e privilegia até quando ele é tido como agressor e pedófilo.

A figura do homem revela-se nas sombras, remetendo ao fato de que, por muitas vezes, esse tipo de violência é praticado às escondidas. As sombras, nas cores preta e marrom, com falos em riste, ao mesmo tempo escondem e revelam a crueldade da pedofilia, sugerindo o quanto a violência está atrelada às concepções de controle sobre o corpo feminino. A organização do excesso da obra proporciona uma experiência que denuncia a violência de forma subjetiva, mas paradoxalmente direta. O amarelo – que denota luz, alegria, mas ao mesmo tempo remete a ansiedade, medo e desespero – se equilibra com o roxo que o complementa, enquanto o vermelho, em respingos no camposuperior da tela, aponta diretamente a uma violência, ao sangue.

Uma outra leitura possível para esse conjunto ainda daria conta da seguinte interpretação: há o símbolo do masculino à esquerda, o homem adulto nu ao centro e a criança à direita. Seguindo-se a ordem de leitura no campo conceitual, poder-se-ia dizer que a própria masculinidade é uma força que se impõe sobre o homem (machismo como elemento dado, estrutural na sociedade) e o leva a exercer um papel social de abusador sobre a criança. Embora haja essa possibilidade, aqui não desenvolveremos essa ideia por acreditar que a obra insere a ação em contexto particular/familiar, restando poucos elementos que a insiram num âmbito social, de machismo estrutural.

As frases são escritas de trás para frente, como se tentassem retroceder, mas, ao mesmo tempo, remetem a uma espécie de mensagem cifrada, lembrando que muitas vezes é necessário decifrar sinais nem sempre claros ou explícitos emitidos pelas vítimas de abuso. Isso constitui mais uma solução encontrada para explicitar a denúncia de forma intrigante, dentro da proposta de uma artista que propõe diversas interpretações dentro de sua obra. O fato de a frase não estar dada *a priori* revela o quanto a obra tem a comunicar por meio das entrelinhas, das possíveis

inferências feitas pelo visitante-leitor.

Depreende-se da composição um contexto de espera e de desespero: supõe-se um ato cuja realização é inevitável, o qual a criança teme, mas do qual não consegue se defender. Da mesma forma, o olho que observa sabe o que ocorreu/vai ocorrer, mas não pode/não consegue/não quer impedir a agressão. As manchas vermelhas, os olhos arregalados, a corrente e as linhas que delimitam um espaço fechado apontam para uma recorrência da ação em contexto familiar.

É necessário um olhar atento em busca de sentidos para compreender o que a obra propõe por meio dos signos e da desorganização racional. Tudo o que a compõe (imagem, texto-palavra, texto-contexto) tem um objetivo proposto por meio da subjetividade da artista, abordando diversas questões de gênero e de violência sexual em forma de denúncia.

A partir dessas considerações, é necessário analisar como *Pedofilia* foi recebida pelo público do museu. Uma obra exposta está sujeita a diversas considerações, críticas, análises e juízos de gosto. No entanto, o que ocorreu no Marco desafia o bom-senso, já que as leituras realizadas geraram sentidos opostos ao pretendido pela artista.

3.3 Contexto sócio-histórico

Pedofilia foi o epicentro, na época, de uma polêmica que resultou em censura e na sua apreensão. Extremistas acusaram a autora de fazer apologia ao estupro. Isso ocorreu por meio da depreensão de temas que estão embutidos nas figuras (por exemplo: órgão fálico, figura adulta e presença infantil). O próprio fato policial e jurídico por si só pode servir como exemplo do desconhecimento generalizado a respeito da dinâmica estrutural do discurso artístico e da relação específica de distanciamento estabelecida entre autor e sujeito. Esse distanciamento, chamado na semiótica de debreagem (em que a enunciação projeta-se para fora) é argumento mais que suficiente para concluir a diferença entre abordar um tema para apoiar, endossar ou fazer apologia. A problematização constitutiva da teoria semiótica no que diz respeito à análise do discurso poético ou artístico foi desconsiderada, prejudicando a compreensão mínima da obra.

Outros expressivos conceitos de Bertrand (2003) nortearam a constituição dessa análise, referentes à tematização e à figurativização, procedimentos semânticos do discurso. O texto figurativizado predomina no texto pictórico, sendo as figuras constituídas pelas categorias eidéticas, topológicas e cromáticas disseminadas pelo sujeito da enunciação, criando efeitos de realidade, garantindo a relação entre mundo e discurso. Para Fiorin (2006), em última análise, não importam os temas ou as figuras isoladamente, mas sim a recorrência desses para garantir

os efeitos de sentidos aïnstaaurados.

Dessa forma, cabe a menção, aqui, ao conceito de contrato de veridicção, que baliza como o enunciatário deve interpretar o enunciado. Greimas (2014) afirma:

[...] o discurso é esse lugar frágil em que se inscrevem e se leem a verdade e a falsidade, a mentira e o segredo; modos de veridicção resultantes da dupla contribuição do enunciador e do enunciatário; suas diferentes posições não se estabelecem senão na forma de um equilíbrio mais ou menos estável que provêm de um acordo implícito entre os dois actantes da estrutura da comunicação. É esse acordo tácito que é designado pelo nome de contrato de veridicção (GREIMAS, 2014 [1983], p. 117).

Uma leitura razoável da obra que levasse em consideração a especificidade desse discurso evitaria a censura e perseguição. A composição de cores, os planos e a profundidade de campo escolhidos pela artista, assim como as expressões de seus personagens, dão caráter absolutamente disfórico para a pedofilia, mesmo assim a artista foi acusada de fazer apologia. A expressão assustada da criança, o prisma do canto em que é encurralada, a sombra e o falo desproporcional de seu algoz, o olho cúmplice que observa e o fio de contas que circunscreve a cena contribuem para a construção do ambiente claustrofóbico criado para abordar o silêncio violento das vítimas desse crime. Trata-se de um ato político que denuncia o caráter hediondo e desumano da pedofilia, incompreendido apenas por patrulhas históricas carregadas de um falso moralismo.

Percebem-se, na obra em análise, temáticas como machismo, doença, opressão, perigo, deixando as “vísceras da realidade” descobertas, como se convocasse o público a se manifestar de alguma maneira.

Fica evidente que, ao se apreender uma obra que propunha uma problematização sobre a condição feminina em nossa sociedade, e que foi absolutamente triunfante nesse aspecto, invocando temáticas como medo, horror, silêncio e violência, o poder público reafirma um discurso de moralidade enviesado, que considera mais válido calar o discurso da artista do que refletir sobre o que ela propunha.

É notável que a obra toca em pontos importantes e, de forma crítica, permeia as estruturas sociais que envolvem o machismo enraizado e endossado pelo Estado. Sendo extremamente política, ela faz uma dura crítica às violências patriarcais e reverbera, com respostas violentas e censura, em um dos estados em que mais há casos de violências contra mulheres no Brasil. Assim, propõe uma postura crítica contra esse sistema patriarcal, no qual homens majoritariamente brancos estão no poder.

Segundo Batistote (2005, p. 134), como qualquer outro texto, entendemos a configuração da obra de Ropre produzida “em condições históricas de confrontos, alianças e adesões que gerenciam e constituem as interpretações produzidas”. Ao mesmo tempo, o processo por meio do qual isso se dá fica apagado, isso é ideológico.

Seguem alguns trechos das reportagens da época retratando o fato de que deputados do estado de Mato Grosso do Sul receberam uma denúncia de uma suposta acusação de incentivo ao ato de pedofilia.

Parece que o vírus da intolerância se espalhou pelo Brasil e chegou a Campo Grande, no Mato Grosso do Sul. Um grupo de deputados do estado registrou um boletim de ocorrência contra a obra “Pedofilia”, da artista mineira Alessandra Cunha (Ropre), que estava exposta no Museu de Arte Contemporânea de Campo Grande. Segundo o Campo Grande News, a denúncia foi feita pelos deputados Paulo Siufi (PMDB), Herculano Borges (Solidariedade) e Coronel David (PSC), que sugerem que a obra faria “apologia à pedofilia”.

(...)

O quadro em questão mostra a figura de dois homens com o pênis para fora ao lado de uma criança, em tamanho menor. Na obra está escrita a frase: “O machismo mata, violenta e humilha” – para que não reste dúvidas de que se trata de uma crítica. Sobre a situação, a artista escreveu através do Facebook: “Não é apologia, é denúncia. É um grito silencioso, porém colorido, de que isso acontece na nossa sociedade”².

Os trechos acima conseguem elucidar a forma como essa obra foi retratada e tirada da exposição do museu. Por certo foi atacada por abordar temas que ainda são delicados e com os quais a sociedade ainda não aprendeu a lidar, preferindo não falar, não olhar, para, de forma assertiva, propor projetos de mudanças. Em vez de buscar o entendimento do que realmente a obra trata, preferiu-se censurar, reforçando a ideia de poder e de censura sobre a arte de uma mulher que vem denunciando as violências que o patriarcado impõe. Não houve senso crítico por parte desses deputados, cuja intenção parece ter sido a de gerar repercussão em prol da “moral e de bons costumes”, em defesa da “família tradicional brasileira”, em um jogo político que busca criar uma falsa imagem de salvadores e defensores do povo, não contribuindo de fato para a solução do problema e ampliação do debate sobre tal violência, que tanto dizem repudiar.

Importante notar que a falsa polêmica que resultou nessa censura veio no esteio de

² Hypheness: “Mais censura: Quadro é apreendido em MS após denúncia de suposta ‘apologia à pedofilia’”. Disponível em: <<https://www.hypheness.com.br/2017/09/quadro-apreendido-apos-deputados-denunciarem-suposta-apologia-a-pedofilia/>>. Acesso em: 26 ago. 2021

outras manifestações semelhantes, em que obras e/ou exposições foram alvo de patrulhamento por parte de grupos organizados, representantes de um pensamento conservador que tem sido cada vez mais difundido no país. Uma delas ocorreu na exposição *Queermuseu: cartografias da diferença na arte brasileira*, ocorrida em Porto Alegre-RS, meses antes, e que foi alvo de ataques e denúncias de grupos que viram nas obras apologia à pedofilia, zoofilia e blasfêmia. Nesse caso, os patrocinadores da mostra optaram por encerrar a exposição antes do tempo.

A leitura que se faz de situações como essa é a de que não há exatamente repulsa ao que se expõe nessas obras, mas sim medo da disseminação do debate proposto, das denúncias feitas. Em suma, as tentativas de calar artistas dizem muito mais sobre os censores do que sobre as obras.

Esse lamentável episódio evidencia não só o uso de discursos políticos que se sobrepõem ao entendimento da obra, mas também a necessidade de repensar o próprio papel do museu como espaço vivo, feito de trocas, acessível ao público e propositor de debates calcados na decolonialidade.

Apesar de todos os problemas, após a mobilização de agentes políticos, do Ministério Público Estadual e de artistas da cidade, que realizaram protestos contra a apreensão, a obra foi liberada e voltou à exposição, com a condição de que se delimitasse a idade mínima para visitação, que passou de 12 para 18 anos. Ropre acabou por doar a obra para o acervo do MARCO e hoje ela se encontra guardada em sua mapoteca.

3.4 Da inserção, apresentação e recepção da obra

Museus são historicamente associados às ideias de fruição e deleite, assim como de aprendizado e refinamento. É o espaço contemplativo do belo, do equilibrado, do harmônico e do sublime, da visualização e compreensão da história por meio da produção intelectual e artística.

Com o surgimento das vanguardas, na virada do século XIX para o XX, houve uma guinada teórica para uma discussão acerca da própria materialidade da obra, da sua validade e dos seus sentidos, conquistando a autonomia no pensar e no fazer.

Logicamente todo esse embate, que durou décadas, foi apaziguado e os museus foram ressignificados como espaço de questionamentos e de tensões. A arte agora era autônoma, desvinculada da necessidade figurativista e da representação de valores morais ou de beleza e verdade.

No entanto, esse movimento se dá a partir de uma lógica que ainda representa grupos que possuem destaque e poder na sociedade – mesmo durante essa pequena revolução estética,

percebem-se traços culturais que apontam para uma produção eurocentrada, produzida majoritariamente por homens brancos e chancelada por críticos igualmente homens e brancos. Países periféricos, como o Brasil, tiveram seus momentos de experimentação e vanguardas, mas com poucas diferenças teóricas e estéticas em relação ao centro de produção cultural mundial.

Essa cultura de pensamento colonial deu a tônica ao longo de praticamente todo o século XX. Nos museus, a recepção do público foi “domesticada” pelo discurso teórico e pelo receio de não compreensão. Mesmo artistas *outsiders*, ou cuja obra apontava para outras discussões, como no caso de Arthur Bispo do Rosário, recebiam um rótulo que amaciava sua recepção por meio da didática praticada por críticos e arte educadores. Como sempre, imperava o exotismo (FERREIRA, 2021).

Pode-se perceber na seleção das Temporadas de 2017 do MARCO uma tendência apaziguadora, no sentido de que as exposições selecionadas a partir de editais propõem discussões sobre materiais, sobre a representação e sobre técnicas, mas sempre dentro de um espectro do “esperado” da produção contemporânea. Pouco se avança no âmbito da representação de culturas subalternizadas, das comunidades originárias, dos grupos marginalizados. Não basta expor uma situação de exclusão, é necessário, dentro da proposta decolonial, que grupos excluídos ganhem voz dentro do espaço institucional do museu e exponham, a partir de suas vivências, obras que carreguem discursos autênticos e originais a respeito disso.

Nesse sentido a exposição *Cadafalso* se difere das demais, ao propor para o público uma série de obras produzidas por uma mulher que trata do feminino sob o ponto de vista das violências cotidianas, questionando um padrão comportamental masculino. Se o corpo feminino na história da arte foi sempre objeto de representação que lhe inculcava valores alheios à própria feminilidade, Ropre rompe com esse discurso e denuncia a violência, a submissão e o descaso com as mulheres.

Nesse sentido, há de fato uma ruptura de fato dentro do *corpus* das exposições selecionadas em 2017. Não estamos mais falando do materiais, da sociedade capitalista e do culto ao trabalho e à produção, não estamos mais propondo um debate sobre a natureza, sobre as ideias, sobre personalidades, e sim sobre sobre aquilo que aflige, fere e mata mulheres todos os dias. Nota-se, no entanto, que a arte de Ropre não se apega ao simples denunciamento; em *Cadafalso*, cada obra explora sentimentos femininos que se opõem à representatividade clássica e moderna na arte. O corpo não é aqui objeto de contemplação, mas de debate. A recepção das obras pelo público, nesse caso, demanda uma compreensão de suas camadas significativas para

que não ocorram erros de leitura, como aqueles cometidos (talvez propositalmente) por conservadores que viram nos corpos uma erotização da violência.

Assim, fica evidente o papel da educação como processo contínuo, significativo e crítico, de modo a contribuir na percepção e no entendimento do objeto analisado e de criar relações, intersecções, comparações e sentidos. A Arte Educação, nesse contexto, merece atenção.

3.5 Da Arte Educação

Mignolo (2017) aborda a necessidade de uma Arte Educação que seja mediadora e propositiva de novos saberes por meio do questionamento do estabelecido pelo pensamento colonial. É necessário, segundo essa lógica, estar aberto para a compreensão de subjetividades, e não apenas categorizar e encaixar obras dentro de uma “história da arte” apresentada em livros didáticos ou explicações óbvias sobre o discurso de uma obra.

Nesse sentido, o papel dos arte educadores não é apresentar, mas propor questionamentos que levem à construção de conhecimentos sobre os sentidos propostos, ou seja, deve-se atuar como mediador para que a obra fale por si e para que o público a leia e crie conexões, relações e derivações de modo autônomo e crítico.

È necessário que arte educadores estejam preparados e sensíveis aos conhecimentos subjetivos para proporcionar (re)conhecimentos dos múltiplos saberes apresentados em obras de arte. Assim, uma argumentação de base decolonial pode proporcionar debates sobre as subjetividades diversas, propondo uma prática mediadora que aproxime o público dos saberes não hegemônicos.

Uma exposição como *Cadafalso* não possui paralelos imediatos, não dialoga diretamente com uma tradição artística. É necessário, portanto, um repertório não museológico para a apreensão, compreensão e discussão dos temas e técnicas abordados. Reduzir as obras à denúncia das violências reduziria sua percepção artística; ignorar ou relativizar o que se apresenta ali, também. Logo, o arte educador deve buscar caminhos históricos de representação do feminino na arte, criar contrapontos, situar a artista em um contexto histórico e social específico e questionar, dentro do ponto de vista político, sociológico, antropológico, político e estético o objeto em análise.

A busca por uma educação transformadora passa obrigatoriamente pela decolonização das subjetividades, construídas a partir de diversas experiências significativas, nas quais o arte educador tem papel fundamental. A experiência educacional deve visar o além-museu, numa expansão da experiência vivenciada neste espaço, de modo que permeie a própria realidade,

criando a possibilidade de “ler” o mundo, com suas novas camadas e possibilidades de compreensão.

Essas ideias serão mais bem exploradas no capítulo a seguir, que discute e propõe caminhos para a Arte Educação.

CAPÍTULO 4 – DO MUSEU COMO AMBIENTE EDUCACIONAL

4.1 O museu como elemento do presente: um desafio prático e teórico

Superar algumas questões inerentes na relação e na concepção da experiência das populações com os museus, principalmente em países periféricos, como o Brasil, é um desafio. Para tanto, é preciso compreender, no nível na produção de sentido, a maneira como o museu se apresenta para as populações em questão e, assim, estabelecer estratégias de abordagens que possam ressignificar a relação entre museu e público.

Um dos primeiros pontos de problematização são as plurais possibilidades de concepção de museu, considerando, principalmente, o antagonismo entre as concepções acadêmicas e o senso comum. Podemos partir de um ponto para compreender, de maneira geral, como o senso comum concebe seu significado, compreendendo como ele está condicionado a mutações, regionalismos e multifacetadas interpretações.

Museu para a maioria dos professores e alunos, ainda permanece como ‘um local onde se guarda coisas antigas’. Do mesmo modo, o patrimônio cultural é compreendido como algo que se esgota no passado, cabendo às pessoas, sujeitos sociais, contemplá-lo, de maneira passiva, sem nenhuma relação com a vida, no presente. Cultura, patrimônio e tradição são produtos dissociados do cotidiano do professor e da vida dos seus alunos (SANTOS, 2002, p. 311, apud WAZENKESKI e COSTA, 2016).

Por meio de alguns elementos históricos e sociais presentes no cotidiano do brasileiro, verifica-se um apanhado da construção do significado de museu para o senso comum. Podemos tomar como exemplo uma canção popular dos anos 1980: *O tempo não para*, de Cazusa, que em um de seus versos canta: “Eu vejo o futuro repetir o passado / Eu vejo um museu de grandes novidades”. No aspecto semântico, podemos perceber nessa passagem o entendimento de que o presente e o passado são coisas pertencentes à mesma ordem, velha e ultrapassada (disfórica), em oposição ao futuro, da transformação, da esperança (eufórico). Mas, ao usar a expressão “museu de grandes novidades”, a quebra de expectativa aponta para a ideia de que esse espaço abriga aquilo que não tem serventia, seja atual ou antigo, mas, de todo modo, distante da vida cotidiana.

Também como ponto inicial de abordagem, devemos reconhecer o distanciamento abissal que existe entre as propostas de Arte Educação nas escolas, as propostas dos museus e a realidade cotidiana do público, formado por alunos e ex-alunos dessas escolas. Salvo raras exceções, nossa cultura educacional não valoriza as linguagens das artes como forma de

expressão e, principalmente, como espaço de conhecimento. A arte é rotulada a partir de uma atmosfera elitista, distante, enigmática e, muitas vezes, intraduzível. De um lado, ainda é forte a cultura que supervaloriza o mito do “bom desenho”, da cópia da realidade. O que foge a isso não se encaixa nas definições do senso comum. Do outro lado está a falta de convivência da maior parte do público com eventos de artes visuais, museus e galerias e, principalmente, o contato com arte educadores que façam a mediação.

Uma proposta prática dos museus para tentar reduzir esse distanciamento deve se dar por meio de atividades realizadas em conjunto. No caso da proposta acadêmica, trata-se de estabelecer novos paradigmas de enunciação para gerar novos significados para o museu, reduzindo este distanciamento na formação intelectual dos públicos.

No aspecto social, podemos diagnosticar, grosso modo, que a maioria dos estudantes brasileiros de escolas públicas não se enxerga na história e na história da arte que lhes é ensinada – não há conexão, identificação ou representação na maioria das vezes. Mais uma vez podemos identificar a concepção semântica de museu como espaço onde há coisas que pertencem ao passado e não têm mais utilidade no presente cotidiano ou que não geram sentidos para quem as vislumbra. O não pertencimento histórico, fruto da visão alienada de espectador de fora da história, se materializa na figura de alguém que olha e não consegue ver as consequências do passado na constituição do presente, tampouco percebe uma obra de arte como manifestação de uma cultura e de uma época, ainda que seja contemporânea, pois está descontextualizada em relação à realidade artística predominante, urbana, eurocêntrica e burguesa.

Por outro lado, quem desenvolve uma visão crítica e tem acesso a uma educação de arte disruptiva pode desenvolver a capacidade de se enxergar e conceber a cultura através da história em uma exposição de obra de arte. Para tanto, é necessária uma Arte Educação que faça também um movimento em direção a este aluno, que saia dos paradigmas estéticos de época reproduzidos nos livros didáticos para a avaliação *in loco* das obras. O público poderá então frequentar um museu com o olhar treinado para ver além da superfície e passar a interpretar sua realidade de outra maneira.

Um exemplo é dado pelo antropólogo Amiel Ernenek Mejía Lara (LARA, 2013), que ressalta a importância da imagem na interpretação decolonial da história. Ao escrever uma resenha sobre o livro da socióloga Sílvia Rivera Cusicanqui, *Ch'ixinakax utxiwa – una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*, destaca a análise feita pela estudiosa boliviana sobre os desenhos do livro *Nueva coronica y buen gobierno*, de Felipe Guaman Poma de Ayala (Waman Puma). O livro foi escrito pelo quíchua no século XVII e redescoberto no começo do século XX em Copenhague, na Dinamarca.

Em uma passagem, ao abordar pinturas de Waman Puma que representam a morte de líderes por degola, a autora se atenta para uma imprecisão histórica, mas, ao mesmo tempo, se vale da imagem a fim de construir uma análise interpretativa:

Ao contrário de uma leitura historiográfica que prima pela veracidade dos fatos, Rivera propõe uma análise interpretativa andina, onde a cabeça como metáfora é a representação do “complemento do chuyma – as entranhas–”. Desse modo, ao representar Waman Puma de Ayala, o corte da cabeça de personagens icônicos do sistema político indígena, ele estaria mostrando o desmembramento e a separação da complementaridade do mundo incaico, em um tempo ainda definido como o “mundo ao contrário” pelo autor do século XVII, uma crítica ao poder colonial que tem sua origem na ética política andina da Bolívia (LARA, 2013).

Entender a importância da valorização da Arte Educação e dos arte educadores em Mato Grosso do Sul à luz da decolonialidade significa dar um passo adiante na ressignificação do ato de educar, saindo do lugar-comum das repetições de cartilhas e livretos pré-fabricados. Como destaca Moura (2016), é possível inferir que há nas escolas um ensino-aprendizagem de Artes Visuais euro/nortecêntrico, reflexo de uma formação docente na mesma perspectiva: reprodutivista, acrítica e apolítica. O que se busca, segundo o autor, é uma metodologia “que reclama um pensar decolonial, que não significa a deslegitimação do conhecimento europeu/estadunidense, mas a legitimação de epistemologias outras da/na América Latina” (MOURA, 2016 p. 2).

Os latino-americanos, em geral – e os brasileiros e os sul-mato-grossenses em especial – precisam reencontrar seu próprio passado, construído a partir da escravização e do genocídio de milhões de indígenas e africanos, por conta de um processo espoliador que sempre visou a exploração das riquezas naturais deste continente.

É impossível falar de uma expografia sem analisar minimamente o contexto museal histórico permeado pelo colonialismo – o que para os europeus era chamado de curioso e exótico, na verdade carregava imenso valor cultural, e o sequestro dessas peças representava em muitos casos perdas patrimoniais irreparáveis. Assim sendo, não há como pensar um conceito expográfico contemporâneo sem considerar a questão da decolonialidade. Dessa forma, refletiremos sobre a expografia fundamentada em dois eixos: sua organização a partir da semiótica discursiva (GREIMAS, 1975), e a sistematização da prática decolonial, que cada vez mais se tenta implantar em uma nova museologia.

4.2 Decolonialidade: do apagamento à inclusão cultural

A decolonialidade tem sido uma das grandes balizas na proposta de mudança dos paradigmas museográficos e museológicos. Dentre os principais autores que abordam essa temática, não podemos deixar de citar o grupo MODERNIDADE/COLONIALIDADE (M/C), formado a partir da década de 1990 por intelectuais latino-americanos de diferentes universidades e que tem como principal meta a revisão do argumento epistemológico e a sua defesa nas esferas culturais e políticas.

Se, por um lado, os colecionadores europeus do século XVI em diante apreciavam os objetos e artefatos levados para a Europa a ponto de preservá-los em seus Gabinetes de Curiosidades como “exóticas” produções culturais, por outro lado é preciso lembrar que eles se apoderaram desses artefatos por meio de um processo maior, de tomada de territórios, seguido pela subjugação e apagamento das identidades desses povos.

De fato, o colonialismo vai além de ocupação física de um território ou dominação física dos povos, para quaisquer que sejam os fins. A colonização objetiva dominar as mentes, negar as identidades, as culturas trazidas pelos sujeitos e retirar-lhes os traços de humanidade (QUEIROZ, 2019, p. 47).

O entendimento do que é colonialismo se faz necessário, para que seja compreensível sob qual ponto de vista a posição decolonial na expografia será abordada. O termo foi definido pelo sociólogo peruano Anibal Quijano, entre as décadas de 1980 e 1990, principalmente em seu escrito *Colonialidad y modernidad/racionalidad*, como

um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial capitalista, sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder que opera em casa um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e a escala societal (QUIJANO, 2010, p. 84).

O conceito foi criado a partir da análise da situação da América Latina, com o intuito de questionar a

naturalização das experiências, identidades e relações históricas da colonialidade e da distribuição geocultural do poder capitalista mundial, especialmente nos últimos dois séculos. Quijano abre caminho, em diálogo com a tradição de Marx, para uma interpretação epistêmica da situação de dominação, presente no Sul global. Para o autor, a destruição da colonialidade

do poder, enquanto relação de exploração, é um dos fatores determinantes da luta contra o padrão universal do capitalismo eurocentrado (SANTOS, p. 14).

O colonial marca o início, o fundamento sobre o qual são constituídos os pensamentos modernos sobre o que venha a ser o conhecimento. A partir de meados do século XVI, surge o debate conceitual e político entre os Estados europeus sobre o que seria esse Novo Mundo “descoberto” fora da Europa e, assim, institucionaliza-se o que terá ou não lugar (SANTOS, 2009, p. 28). Hobbes (1985, p. 187) refere-se explicitamente aos “povos selvagens em muitos lugares da América” como exemplares do estado de natureza e Locke (1946, p. 49) pensa da mesma forma ao escrever em *Sobre o governo civil*: “No princípio todo o mundo foi América”. Nega-se assim a uma enorme parte da população global o direito de ser e pertencer – o conjunto de crenças e comportamentos incompreensíveis não poderia de maneira alguma ser considerado como conhecimento. Chega-se ao ponto da negação da natureza humana:

Com base nas suas refinadas concepções de humanidade e de dignidade humana, os humanistas do séculos XV e XVI chegaram à conclusão de que os selvagens eram sub-humanos. A questão era: Os índios têm alma? Quando o Papa Paulo III respondeu afirmativamente na bula *Sublimis Deus*, em 1537, fê-lo concebendo a alma dos povos selvagens como um receptáculo vazio, uma *anima nullius* muito semelhante à terra *nullius*, o conceito de vazio jurídico que justificou a invasão e ocupação dos territórios indígenas (SANTOS, 2009 p. 30).

Dessa forma, a violência cultural, material e física se institucionaliza, disseminando o apagamento existencial de inúmeros povos, o que implica a destruição da produção artística, a morte da biodiversidade, a proibição das línguas, além da destruição de lugares sagrados e a proibição de ritos e cerimônias, entre outros, ou seja, inumeráveis formas de discriminação cultural e racial que definem um verdadeiro ato de epistemicídio.

Mesmo sendo considerado como findo, esse formato do colonialismo político, após a II Guerra Mundial, enquanto forma de dominação, não significa que o seu legado, quanto as relações sociais de extrema desigualdade, tenham sido também extintas, pelo contrário, elas permanecem e são bem mais profundas e duradouras, e é a esse arcabouço que o autor chama de colonialidade. De fato, o colonialismo vai além de ocupação física de um território ou dominação territorial dos povos, para quaisquer que sejam os fins. A colonização objetiva dominar as mentes, negar as identidades, as culturas trazidas pelos sujeitos e retirar-lhes os traços de humanidade.

De acordo com Queiroz (2019, p. 41), “a colonialidade é a lógica estruturante da Modernidade, é um conjunto de princípios e práticas no qual o discurso moderno foi fundando e se sustenta até os dias atuais”.

Desta forma a proposta metodológica decolonial vem favorecer a ações, como dito anteriormente, que nos permitam desaprender para reaprender, uma maneira de transcender a colonialidade tão arraigada nos povos que foram anteriormente colonizados. Esse processo de desconstrução do poder e do conhecimento não é algo institucionalizado, que parte do Estado, como bem define MIGNOLO (2013), são projetos que sempre existiram, mas só a partir do século XX, ganham força e forma.

Há dois momentos cruciais: a Conferência de Bandung , em 1955, que coloca sobre o tapete a conjunção da decolonialidade geo-corpólitica na Ásia e na África, não na Europa. E The Civil Right Movement, no final dos anos 1960 nos Estados Unidos, que coloca sobre o tapete a corpo-política no Atlântico Norte. Destas duas experiências históricas se desprendem variados projetos decoloniais e se tornam visíveis e mais fortes outros, como as incessantes tarefas políticas nos projetos indígenas, desde a colônia aos nossos dias, e a dos descendentes de africanos. Estes projetos que hoje chamamos de decoloniais sempre existiram. Acontece que foi apenas no século XX que se consolidaram fora da Europa projetos decoloniais de todo tipo, mas que têm em sua base a consciência das ficções imperiais raciais, genéricas e sexuais e as ficções imperiais em torno do Terceiro Mundo, países desenvolvidos, economias emergentes. Este é um pacote epistêmico que justifica o controle das organizações sociais e internacionais em qualquer nível – econômico, político e epistêmico – e que se baseia em uma duvidosa ética: a justificação do extermínio, do envenenamento de águas e terras em prol do crescimento econômico. Este é o problema fundamental requerido pela decolonialidade dos sujeitos para que estes e estas possam imaginar, legitimar e construir organizações comunais (hoje chamados de estados nacionais) sobre a base da cooperação, e não da competição e do extermínio (MIGNOLO, 2013, p. 5).

Essa possibilidade de “imaginar, legitimar e construir organizações comunais”, “sobre a base da cooperação, e não da competição e do extermínio”, é a base em que se situa a decolonialidade. São diversos os autores que se dedicam ao tema da decolonialidade e seus correlatos, como os Estudos pós-coloniais e os Estudos Subalternos – vale a ressalva de que mesmo havendo diferenças e divergências entre esses conceitos, isso não gera necessariamente um empecilho ao desenvolvimento epistêmico, antes o conjunto das aproximações potencializa, a compreensão de suas dinâmicas. Por ora, para falamos sobre o contexto museal, vamos usar o termo decolonialidade. Walsh (2013) fala da decolonialidade como práticas de insurgência, resistência e de revivescência contra o processo histórico de negação e apagamento das diversas humanidades.

Poderíamos pensar, ainda, nas diversas construções expográficas nas quais o etnocentrismo aparece sem muito questionamento, como, por exemplo, a do Museu Nacional, instituído sob inspiração francesa. Trata-se, sem dúvida, de um importante centro de pesquisa, mas sem uma real preocupação ou interesse pelo que de fato é constituinte do Brasil enquanto formação e diversidade cultural. Não há espaço para nos aprofundarmos aqui no processo de formação dos museus brasileiros, mas é de suma importância conhecer a sua história para entender a necessidade das devidas mudanças na expografia, de tal forma a dar lugar a toda a nossa diversidade cultural.

Sendo o museu um local de concentração cultural, naturalmente essa desigualdade e favorecimento cultural de um modelo eurocêntrico é notória e exerce influência nos modos de se pensar a função museal, a museologia e as formas de praticadas dentro do museu.

Como vimos anteriormente, uma das características mais marcantes, do tratamento expográfico que elege a ambientação como linguagem (ABREU, 2014), é narrar uma história, de forma significativa, que leve o visitante a uma experiência estética que vá além da mera contemplação. Nesse ponto, o modo de expor se torna tão relevante quanto o conteúdo a ser exposto, de tal forma que todos os elementos envolvidos sejam presumidos de significação dentro de um contexto de imersão. Assim, tratar a decolonialidade não significa desmerecer uma forma de construção cultural dentro dos museus, que de fato nos veio pelo colonizador, mas sim incluir dentro da linguagem da expografia novas formas de pensar, redefinindo-a criticamente.

Diversas práticas hoje desenvolvidas como processos museais são tidas por instâncias reguladoras, como Ibram, Icom, governos estaduais e municipais, como “não-museus”, muitas vezes pelo simples fato de não possuírem um acervo, uma materialidade. Esse ponto é fundamental para pensarmos a museografia e a decolonialidade, já que muitos conjuntos de acervos são eminentemente transgressores dessa premissa classificatória e ordenadora. Transgredir paradigmas não é tão fácil assim, muitas vezes o apagamento cultural se sobressai por falta de uma corporeidade constituída. Sobre esse rompimento estrutural, Anibal Quijano nos leva a refletir:

O lugar central da “corporeidade” nesse plano leva a necessidade de pensar, repensar, vias específicas para sua libertação, ou seja, para a libertação das pessoas, individualmente e em sociedade, do poder de todo o poder. E a experiência histórica até aponta para que não haja outro caminho senão a socialização radical do poder para chegar a esse resultado (QUIJANO, 2010, p. 126).

Ainda que nesse caso Quijano (2010) não esteja falando especificamente do contexto museal, a ideia se aplica pela sua construção histórica. Podemos aplicar esse princípio da corporeidade ao patrimônio, seja ele material ou imaterial, como conceitos que se constroem coletivamente, o que equivale pensar que as distâncias semânticas entre museu e a esfera coletiva devam ser enfrentadas e incorporadas ao processo de reflexão sobre a eficácia comunicacional, política e expográfica de formação das coleções.

4.3 Semiótica: da instauração de oposições à construção de discursos

Museus são espaços de organização de discursos com propósitos específicos: memória, reflexão, crítica, homenagem, (des)construção, formação e educação, entre outras. No entanto, acima de tudo deve-se ter em conta que sua principal proposta deve ser a democratização do acesso a obras por meio do acervo e de exposições temporárias. O ICOM salienta que suas ações devem ser voltadas para a sociedade, ou seja, uma instituição “aberta ao público, que adquire, conserva, investiga, comunica e expõe o patrimônio material e imaterial da humanidade e do seu meio envolvente com fins de educação, estudo e deleite” (ICOM, 2021, p. 1).

Uma sociedade em transformação implica discussões sobre possibilidades de transformação do museu, como a expografia e as ações educativas. As redefinições nas suas funções passam não só pela busca por um discurso decolonial, mas também pela própria organização das exposições com o objetivo de proporcionar leituras críticas que transcendam o próprio espaço museal, inserindo-se no seio da sociedade.

Cury (2006) aborda a organização do ambiente como elemento relevante na construção de experiências sensoriais e cognitivas do público. A organização de uma mostra pode ser linear ou episódica – a primeira define uma sequência lógica única para o percurso; a segunda permite ao público a escolha por diferentes caminhos dentro de uma mesma exposição.

A análise de uma exposição pode seguir duas abordagens operacionais que, de acordo com a semiótica discursiva, são necessárias e complementares. Por um lado, é necessário desmembrar o conjunto de obras organizadas a fim de identificar seus componentes e o modo pelo qual cada elemento está relacionado a um sistema. No entanto, também é necessário identificar o modo pelo qual a interação entre diferentes sistemas semióticos produz a unidade geral do texto analisado, ou seja, como se dá a construção de um sentido geral, coeso e coerente dentro do conjunto de obras expostas.

A criação de sentidos é uma prática inerente ao homem e não se resume à compreensão de fenômenos e de obras de forma meramente idiossincrática, mas sim dentro de um contexto

coletivo, na lógica do convívio social, que carrega construções sócio-históricas específicas. Em outras palavras, a experiência estética é individual, mas a compreensão se dá na coletividade, no diálogo estabelecido a partir de temas mais ou menos concretos com a realidade, mais até do que com pessoas. E isso depende de como essa coletividade se insere e se entende no seio da sociedade.

Assim, a apresentação de um conjunto de obras de um artista específico carrega um discurso que pode ser interpretado de formas diferentes em contextos distintos. Podemos citar o caso da exposição das esculturas de Conceição dos Bugres no Museu de Arte de São Paulo (Masp), em 2021. Sua obra, largamente conhecida pelo público sul-mato-grossense, se insere nesse território como elemento de memória, reconhecimento e pertencimento, causando pouco ou nenhum estranhamento por parte do público, uma vez que a presença de etnias indígenas diversas no estado, embora não totalmente assimilada e apaziguada, traz certo conforto a quem as vê. Além disso, o contato com sua obra se dá em contextos educacionais formais desde a infância nas salas de aula. Os *Bugrinhos* são, assim, parte do imaginário dos moradores da região.

Já no Masp a produção de sentidos para sua obra se dá em outra chave de leitura, que se inicia pela própria acepção do termo “bugre”, que mereceu dos curadores um debate intenso – afinal, seria válido apresentar a artista sob a alcunha de um termo considerado pejorativo? (GUISARD, 1996). Além disso, os bugres de Conceição neste ambiente promoveram estranhamentos, debates sobre heranças indígenas, discursos sobre ancestralidade e colonialidade que não se fazem presentes no MS (MASP, 2021).

Não se trata, neste caso, de afirmar simplesmente a diferença de recepção, mas de compreender como e por que ela se dá e de que modo uma exposição da artista no estado poderia suscitar novas leituras, retirando-a do lugar-comum em que se insere e provocando nos arte educadores locais a desconstrução do estabelecido e a busca por novos sentidos que tirem a obra da artista desse campo de conforto.

O que se materializa numa exposição a partir das escolhas curatoriais, portanto, é o arranjo das obras, um repertório de configurações que produz um campo de sentido para leitura. Esse arranjo produz um discurso específico que pode ser lido pelo público, produzindo sentidos.

Considerando o exposto e o exemplo acima, percebe-se que uma exposição propõe um percurso interpretativo no qual se reconstrói a enunciação e se articula o plano do conteúdo ao plano da expressão. Neste contexto, o uso da semiótica como fundamento metodológico é ferramenta válida para a compreensão das formas representacionais que a cultura material assume em contexto museológico.

Uma exposição de curta duração, como no caso das temporadas do MARCO, deve propor, desde a seleção de artistas até a organização do espaço, caminhos que promovam a geração de sentidos por meio da desestabilização, da construção de sentidos e da ressignificação da realidade a partir da experiência do público. Desse modo, a semiótica oferece, por meio do percurso gerativo de sentido, caminhos que fogem ao óbvio da mera organização de obras no espaço.

Além das escolhas dos artistas, a organização do espaço, criando itinerários, sejam lineares ou não, proporcionam experiências de contemplação e análise diferentes. Elementos como iluminação, disposição, presença ou não de bancos, altura, cores, sons e trilhas são essenciais na criação de relações entre os objetos e os interpretantes na produção de sentidos.

A proposição inicial de oposições semânticas que coloquem as obras selecionadas de diversos artistas em um campo de fricção contribui para a construção de discursos que podem se aproximar ou se contrapor. No caso das temporadas de 2017, percebeu-se essa intenção com mais força apenas na quarta temporada, como observado nos capítulos 2 e 3.

Nesse ponto, além das escolhas curatoriais, o papel dos arte educadores no processo de mediação é essencial para libertar as obras das paredes do cubo branco museal em reflexões que a situem numa realidade específica (decolonialidade) e expandam a experiência de recepção para além da mera contemplação (semiótica).

A Arte Educação não deve ser entendida apenas como a aplicação de conceitos frios para uma aprendizagem, mas como uma proposta para a prática de uma educação (des)construtiva e (re)criadora.

A semiótica contribui na construção de caminhos de mediação para uma aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1982) à medida que a experiência com a obra gera novas informações que são incorporados ao conjunto de conhecimentos previamente assimilados. Do contrário, ela se torna mecânica, repetitiva e o novo conteúdo é simplesmente armazenado isoladamente, de modo estéril, como se observa na maior parte dos conteúdos desenvolvidos em ambiente escolar no Brasil.

Compreender a arte como linguagem e o objeto de arte como texto/discurso visual abre muitas possibilidades para a exploração de metodologias específicas na arte educação e, nesse contexto, a leitura de obras de modo significativo envolve habilidades diversas, como descrever, analisar, relacionar e interpretar, a fim de construir percursos sensíveis com consistência e “autoria”. Para isso, a experiência mediada no museu deve suscitar sempre perguntas, e não respostas. Só assim se despertará a curiosidade que levará a uma integração real entre público e instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese optamos por apresentar uma descrição das quatro temporadas de exposição do MARCO de 2017, e, em seguida, mobilizamos conceitos da semiótica greimasiana, utilizando o Percurso Gerativo de Sentido na análise de uma obra específica, cuja exposição foi motivo de debates nas mais diversas esferas públicas, culminando em sua censura e apreensão – com posterior devolução, readequação da classificação indicativa de faixa etária (de 12 para 18 anos) e, por fim, a inserção do quadro no acervo do museu, sem nunca mais ter sido exposto novamente.

Esse fato é por demais significativo dos diversos equívocos que rondam a experiência com as obras de arte nos últimos anos, a exemplo do que já ocorrera em Porto Alegre-RS, meses antes, no caso do *Queermuseu: cartografias da diferença na arte brasileira*. Esses equívocos, intencionais ou não, são sintomáticos de uma sociedade que vê o museu como espaço do desconhecido, o que gera reações como intimidação, desprezo, indiferença ou ataques diretos.

O que se propôs diante disso foi investigar caminhos para a construção de percursos educativos a partir da semiótica e desde uma perspectiva decolonial no contexto do MARCO. Uma educação museológica decolonial demanda pensar e fazer a partir de outros referenciais, de outra história, com outras vozes e outros sistemas de apresentação e de recepção pelo público. Da mesma forma, a mediação entre obra e público deve propor a construção de sentidos discursivos de modo que uma obra seja compreendida em suas mais diversas camadas semânticas, evitando a mera acusação de apologia a práticas condenáveis.

Por meio da decupagem dos elementos simbólicos e textuais que *Pedofilia* apresenta, foi possível levantar alguns questionamentos sobre os motivos e indícios pelos quais ela teria sido apreendida e censurada, e, ainda, por que a obra e a artista foram atacadas pela sociedade civil e pelos políticos. É de extrema relevância analisar o contexto em que ela estava inserida – o tempo que ela ocupa e as pessoas que ela consegue atingir. Todos esses fatores em somatória resultaram na sua apreensão e na acusação de apologia à pedofilia.

Buscou-se compreender minimamente os principais pontos que essa obra aborda e por que ela incomodou tanto. As imagens, os símbolos, os textos, as cores, denunciam a pedofilia de forma sensível e poética; é notável a crítica que a artista faz à pedofilia – para além de criticar o ato, ela propõe, em imagens, denunciar o sistema que compactua com essa violência.

Talvez essa obra tenha o poder de incomodar porque o que ela representa é muito perigoso para o patriarcado. Atinge, provavelmente, um dos pontos mais delicados para a manutenção do machismo: a invisibilidade das violências, o silenciamento das mulheres e a

convivência da sociedade.

Após a obra ser apreendida, levantaram-se mais debates e reflexões acerca do tema da exposição e das situações que ela ajuda a denunciar. Essa contribuição é importante para perceber a utilização da linguagem artística acerca de questões contemporâneas contra essas violências, a identidade visual da exposição da artista e da construção das suas obras, carregadas de discursos, impactando diretamente na leitura por meio das percepções do público e de seus diferentes comportamentos, como atitudes, modos e reações.

A relação entre arte, cultura e educação a partir das análises semióticas e da perspectiva decolonial demanda, como visto, uma análise do papel dessa instituição e dos caminhos percorridos desde sua criação, ainda no século XVIII. Museus são espaços que abrigam um conjunto de obras e documentos e que, historicamente definem e validam saberes, ideologias, gostos, padrões estéticos e paradigmas. Mesmo com as grandes transformações que os museus vêm passando com o tempo e a necessidade de sempre revisar suas narrativas, sua função básica permanece sendo a preservação e, por meio dela, justificam-se todas as outras ações, tais como a coleta, a pesquisa e a salvaguarda de coleções e/ou referências culturais.

Ao se propor, por meio de ações calcadas na decolonialidade, uma desconstrução desse discurso de poder e a abertura para uma aproximação com o público, sem que se perca sua função básica, estabelecem-se tensões que acarretam em situações como a descrita acima. Ora, como pode uma instituição que carrega tal discurso de poder expor em suas paredes imagens que não são “nobres”, que trazem nus que não servem à contemplação, que incomodam, que provocam?

A reação à decolonização do discurso museológico abre um campo de discussão com a sociedade, de modo que os questionamentos sobre “o que é arte”, que pareciam apaziguados há quase um século, se reacendem. O programa de exposições temporárias do MARCO de 2017, abordado nesta tese, teve o mérito, entre acertos e equívocos na proposição dos diálogos entre as mostras simultâneas, de trazer obras que iam do naïf às instalações, de discursos que propunham discussões sobre estilos, técnicas, materiais e mesmo sobre a permanência da obra. E, em meio a isso tudo, uma exposição que pôs em tela o próprio debate sobre a construção de sentidos de uma obra.

Outra preocupação desta tese se dá exatamente sobre as metodologias de mediação educacional dentro de um museu. Afinal, se uma obra consegue provocar tamanha reação e suscitar discursos extremados, é necessário apontar para a própria relação entre obra e público. De modo geral, o público muitas vezes não está preparado para receber, processar, relacionar, interpretar e ressignificar obras de arte. A educação formal tradicionalmente se ancora em livros

didáticos que se preocupam em construir uma linha histórica da produção artística ocidental com base em reprodução de obras e discursos oficiais de museus europeus. Essas informações “devem” ser repassadas, assimiladas, memorizadas, reconhecidas e repetidas. Não há diálogo com a realidade, não há a proposta de construção de uma aprendizagem significativa, nem de uma curiosidade que leve a comparações, críticas, deslocamentos e extrapolações. Assim, o público “educado” vê a obra mas não possui ferramental suficiente para entender seus sentidos.

Desse modo, este estudo surgiu também da necessidade de compreender como se dá o processo semiótico dos percursos de visita nos museus, sobretudo na mediação museológica realizada por arte educadores, buscando evidenciar aspectos que envolvem o discurso proposto pelos artistas, os processos criativos que os provocaram e possibilitaram o desenvolvimento e a criação da obra, os contextos de criação, as técnicas utilizadas, os discursos nela contidos e as leituras possíveis. propondo, a partir das práticas educativas do museu na relação com a escola, uma reflexão sobre como se dá a interação desses dois espaços sociais de vivências educativas.

O MARCO está situado dentro do maior parque de Campo Grande (Parque das Nações Indígenas), que abriga mais dois espaços de pesquisa e conhecimento: o Museu das Culturas Indígenas e o Bioparque Pantanal, que iniciou seus trabalhos em 2022. É uma conquista para educadores e estudantes das áreas de ciências humanas, arte e biologia, assim como para o público em geral, a existência desses aparelhos, e um privilégio para a população. No entanto, durante o período de pandemia de Covid-19, espaços de visita pública tiveram suas atividades interrompidas e/ou reorganizadas, e com o MARCO ocorreu o mesmo.

O ano de 2022 marcou o recomeço para o MARCO, pois após o período pandêmico, o museu buscou, com sua reabertura para o público, trazer novas possibilidades para a mediação da semiótica discursiva e plástica, visando proporcionar problematizações sobre a leitura e a concepção da obra, além de auxiliar na análise da comunicação social e política, com a necessidade de formar um público de arte crítico, reflexivo e político.

No entanto, desde o início de 2023 o museu voltou a fechar para a visita sob a justificativa de problemas estruturais, mantendo apenas suas ações on-line. O que há hoje é um prédio fechado, vazio, sem exposições de curta ou longa duração, sem previsão de reabertura, com um acervo indisponível para a população. Há o risco de novamente haver um desestímulo à construção de uma proposta de educação que aproxime o público da instituição, voltando às reproduções de telas impressas em livros didáticos mal-formulados e mal-aproveitados.

Figura 23: MARCO em 2023



Fonte: acervo do autor.

O trabalho aqui desenvolvido não se encerra com essas considerações. A partir do levantamento de informações e das análises apresentadas percebe-se que há campo para abordar diversas outras questões relacionadas a esse tema, como a necessidade de se repensar, do ponto de vista decolonial, não só os museus, mas a própria escola, espaço historicamente marcado pela repetição de conceitos e histórias que, na maior parte do tempo, reafirmam valores relacionados à cultura hegemônica.

Uma educação libertadora, crítica e significativa passa obrigatoriamente pela desconstrução dos muros conceituais que isolam e fragmentam conhecimentos. O entendimento da arte perpassa todo o processo educacional, vinculando-se a áreas como história, sociologia, física e biologia, entre outras. Museus dependem desse processo para fazerem sentido a quem o visita, desde que estejam em funcionamento. Uma capital de estado com 897 mil habitantes não pode aceitar, fora da excepcionalidade da pandemia, um museu de arte contemporânea inativo por falhas pontuais de manutenção.

Por fim, cabe mencionar a crença na tríade Arte, Cultura e Educação como fio condutor para transformar a sociedade e melhorar as relações inter e transpessoais, pois caminhando de

mãos dadas com a educação, a arte potencializa esse alcance. Ademais a arte produzida, como meio de expressão e integração cultural entre as sociedades, se relaciona com o ser humano, desde o início da nossa história.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Bebel. **Expografia Brasileira Contemporânea**: Rio São Francisco navegado por Ronaldo Fraga/Isabel Frota de Abreu. São Paulo, 2014.
- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982
- BAUER, Jonei Eger. **A construção de um discurso expográfico**: Museu Irmão Luiz Godofredo Gartner. UFSC: Florianópolis, 2014.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2002.
- _____. **Teoria do discurso**: fundamentos semióticos. 3. ed. São Paulo: Humanitas; FFLCH/USP, 2001.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.
- BATISTOTE, M. L. F. **Semiótica francesa**: busca de sentido em narrativas míticas. 1. ed. Campo Grande: Ed. UFMS, 2012.
- BENVENISTE, Émile. **Problèmes de linguistique générale II**. Paris: Gallimard, 1989 [1974].
- _____. **Problèmes de linguistique générale I**. Paris: Gallimard, 1966.
- BERTRAND, Denis. **Caminhos da semiótica literária**. Trad. Grupo CASA. Bauru, SP: EDUSC, 2003.
- BRASIL. Lei n. 11.904, de 14 de janeiro de 2009. **Institui o Estatuto de Museus e dá outras providências**. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11904&ano=2009&ato=c81gXVE90dVpWTed2>. Acesso em 15 set. 2023.
- CURY, M. Comunicação e pesquisa de recepção: uma perspectiva teórico-metodológica para os museus. **História, Ciência, Saúde – Manguinhos**, v. 12, p. 365-380, 2006.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 11ª ed.. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016
- CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas** – estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. São Paulo: EDUSP, 2008.
- DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teoria e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ECO, Umberto. O Pendulo de Foucault. Trad. Ivo Barroso. Rio de Janeiro: BestBolso, 2009.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Em busca do sentido**: estudos discursivos. São Paulo: Contexto, 2008.

FLOCH, Jean – Marie. **Documentos de Estudo do Centro de Pesquisas Sociosemióticas**. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociosemióticas, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FONTAINILLE, J. **Semiótica do Discurso**. Tradução de Jean Cristtus Portela. São Paulo: Contexto, 2007.

GUISARD, L.A. de M. **O bugre**: um João-Ninguém. Estudo sobre exclusão social em Cáceres MT. Dissertação (mestrado) – São Paulo, Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 1996.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de semiótica**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Da imperfeição**. 2. ed. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2017.

_____. Por uma teoria do discurso poético. In: _____. **Ensaio de semiótica**. Tradução de Heloísa de Lima Dantas. São Paulo: Cultrix, 1975.

_____. **Semântica estrutural**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1966.

HEIDENGER, Martin. **O caminho da linguagem**. Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2003.

HEIGHAM, J.; SAKIU, K. **Qualitative research in applied linguistics**. New York: Macmillan, Palgrave, 2010.

HÉNAULT, A. **História concisa da semiótica**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2006.

ICOM. Nova definição de museu. Disponível em: https://www.icom.org.br/?page_id=2776. Acesso em 12 out. 2023.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa Pedagógica**: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LARA, A. E. M. Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. **Revista de Antropologia**, [S. l.], v. 56, n. 2, p. 597-604, 2013. DOI: 10.11606/2179-0892.ra.2013.82544. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/82544>. Acesso em: 29 set. 2023.

LIMA, Caciano Silva. **A relação dos sentidos dos arte educadores no Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul (Marco):** em busca de uma educação decolonial. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande-MS, 2019.

MARANDINO, Martha (Org.). **Educação em museus: a mediação em foco.** São Paulo,SP: Geenf/FEUSP, 2008.

MARTINS, Mirian Celeste. Expedições instigantes. In: MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. (Orgs.). **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura.** 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

MARTINS, G. V. Tópicos de semiótica poética. In: **IV Congresso de Estudos Linguísticos e Literários do Mato Grosso do Sul.** Cassilândia, MS. Caderno de Resumos, 2008.

MARTINS, G. V.; BATISTOTE, M. L. F. Mito, discurso e sentido à luz da Semiótica: a origem do mundo. In: Jean Cristuss Portela et al. (Org.). **Semiótica: identidade e diálogos.** 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, v. 1, p. 117-133.

MASP. Museu de Arte de São Paulo. **Conceição dos Bugres.** Catálogo da exposição. São Paulo: Masp, 2021.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto n. 12.687, de 30 de dezembro de 2008. **Cria o Sistema Estadual de Museus de Mato Grosso do Sul.** Disponível em: <https://www.tjms.jus.br/legislacao/visualizar.php?lei=25850&original=1#:~:text=DECRETO%20N.,que%20lhe%20confere%20o%20art.> Acesso em 10 out. 2023.

MATOS, Isla Andrade Pereira de. Educação museal: o caráter pedagógico do museu na Construção do conhecimento. In: **Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium,** Ituiutaba, v. 5, n. 1, p. 93-104, jan./jun. 2014.

MARANDINO, Martha. **Educação em museus: a mediação em foco.** São Paulo: Geenf, 2008. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001776823>. Acesso em: 16 out. 2023. , 2008

MIGNOLO, Walter. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul,** Foz do Iguaçu/PR, 1m(1), p. 12-32, 2017.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica: retorica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MORATO, E. F. **Do conteúdo à expressão: uma análise semiótica dos textos pictóricos de Mestre Ataíde.** 117 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

MOURA, Eduardo Junio Santos. **Des/obediência docente na de/colonialidade da arte/educação na América Latina.** Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Montes Claros, 2019.

NOGUEIRA, Adeilson. **Rodolph I.** Clube dos autores, 2019.

OLIVEIRA, Ana Cláudia de; LANDOWSKI, Eric. **Do inteligível ao sensível: em torno da obra de Algridas Julien Greimas**. São Paulo: EDUC, 1995.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 117-142.

RIBEIRO, C. dos S. **Os limites do semi-simbolismo na arte abstrata**. Estudos Semióticos, v. 2, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1980-4016.esse.2006.49172>. Acesso em 10 out. 2023.

SANTOS, Alessandra Santos dos; MOLIN, Elisiane Dondé Dal. Elementos históricos pertencentes ao sistema turístico: avaliação estrutural dos museus localizados na Rota dos Tropeiros – Região dos Campos Gerais (PR). In: **Turismo e Sociedade**, [S.l.], jul. 2008.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. **A escrita do passado em museus históricos**. Rio de Janeiro: Garamond. MinC/IPHAN/DEMU, 2008.

SAUSSURE. F. **Curso de linguística geral**. 26. ed. São Paulo: Cultrix,. 2004

TEIXEIRA, L. Análise de Textos visuais: princípios metodológicos. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). **Língua portuguesa: lusofonia – memória e diversidade cultural**. São Paulo: EDUC, 2008. p.299-306. ISBN: 978-85-283-0379-7.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, Vera Maria. **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação – outra?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

_____. (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WAZENKESKI, V. F., & COSTA, H. H. F. G. da. A importância das ações educativas nos museus. **Ágora**, v. 17, n. 2, p. 64-73, 2016.